

Fieger (ehem. Lerner), Claudia

WASSERBEWÄLTIGUNG MIT KINDERN AN DER SCHULE FÜR
KÖRPERBEHINDERTE

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Claudia Fieger (ehem. Lerner), 2008

ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN

(30.04.2008)

AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK

DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

LERNER, CLAUDIA

THEMA:

**WASSERBEWÄLTIGUNG MIT KINDERN AN DER SCHULE
FÜR KÖRPERBEHINDERTE**

THEMA VEREINBART MIT REFERENT
KOREFERENTIN

PROF. DR. F. FEDIUK
DR. H. TIEMANN

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1 Die Schule für Körperbehinderte.....	6
1.1 Zum Begriff der Körperbehinderung	6
1.2 Versuch einer Ordnung der verschiedenen Körperbehinderungen.....	7
1.3 Beeinträchtigungen durch eine Körperbehinderung	9
1.4 Heterogenität an der Schule für Körperbehinderte	12
1.5 Die Schule für Körperbehinderte: Aufgaben und Ziele	12
2 Das Element Wasser	14
2.1 Die Bedeutung des Wassers für das menschliche Leben	14
2.2 Die physikalischen Eigenschaften des Wassers und seine Wirkungen auf den menschlichen Körper.....	14
2.3 Weitere Wahrnehmungserfahrungen im Wasser	18
3 Theoretische Grundlagen des Anfängerschwimmens	20
3.1 Überlegungen zur Angst beim Anfängerschwimmen.....	20
3.2 Konzepte des Anfängerschwimmens	21
3.3 Ziele und Inhalte der Wassergewöhnung	22
3.4 Ziele und Inhalte der Wasserbewältigung.....	24
3.5 Der erste Schwimmstil.....	33
3.6 Spiel- und Übungsgeräte im Schwimmunterricht.....	34
4 Begründung des Schwimmens mit Schülern an der Schule für Körperbehinderte	36
4.1 Legitimation durch die Verankerung im Bildungsplan.....	36
4.2 Legitimation durch das Aufgabenfeld „Bewegungsförderung“ an der Schule für Körperbehinderte	38
5 Bedeutung des Wassers/des Schwimmens für Schüler mit einer Körperbehinderung	40
5.1 Schwimmen ermöglicht besondere Umwelt- und Körpererfahrungen.....	40
5.2 Schwimmen kann Handlungsmöglichkeiten erweitern, Selbstständigkeit und Selbstsicherheit erhöhen.....	42
5.3 Schwimmen kann eine neue soziale Umgebung erschließen und besondere soziale Erfahrungen ermöglichen	44

5.4	Schwimmen kann gesund sein	46
6	Anfängerschwimmen an der Schule für Körperbehinderte	48
6.1	Allgemeines zum Anfängerschwimmen bei Kindern mit einer Körperbehinderung.....	48
6.2	Besonderheiten des Schwimmens bei einzelnen Schädigungen.....	50
6.3	Methodische Ansätze zum Anfängerschwimmen bei Schülern mit einer Körperbehinderung.....	53
6.4	Wassergewöhnung mit Kindern mit einer Körperbehinderung.....	59
6.5	Besonderheiten in der Wasserbewältigung mit Kindern mit einer Körperbehinderung.....	60
6.6	Besonderheiten beim Erlernen der ersten Schwimmtechnik bei Kindern mit einer Körperbehinderung.....	65
7	Schwimmen mit Schülern der 1. Klassen der August-Hermann-Werner Schule in Markgröningen	67
7.1	Äußere Rahmenbedingungen.....	67
7.2	Vorstellung der Schüler	69
7.3	Bemerkungen zu meinem praktischen Vorgehen	74
7.4	Die einzelnen Stunden.....	76
7.5	Entwicklungsstand der Schüler.....	97
7.6	Reflexion des Praxisteils.....	98
8	Schlussbetrachtung	101
9	Literatur	104

Einleitung

Wasser – ein Element, mit dem ich groß geworden bin und in dem ich mich immer wohl fühlte und mich auch heute noch gerne aufhalte.

Bereits als Säugling besuchte ich mit meinen Eltern das Babyschwimmen und später gehörte zum regelmäßigen Familienprogramm am Wochenende der Besuch verschiedener Schwimmbäder. Vor allem mit meinem Vater tobten meine Geschwister und ich im Wasser und machten im Spiel vielfältige Erfahrungen mit dem „fremden“ Element, das uns bald vertraut wurde.

Im Sommer durfte das tägliche Toben, Springen, Spielen und Tauchen im Pool der Nachbarn gemeinsam mit anderen Kindern nicht fehlen.

Doch auch das Schwimmenlernen kam nicht zu kurz. So erinnere ich mich gerne an Nachmachen und Ausprobieren von Arm- und Beinbewegungen am Beckenrand.

Mit Stolz absolvierte ich Seepferdchen und Jugendschwimmabzeichen.

Im Alter von neun Jahren trat ich dem Schwimmverein bei. Nach ungefähr zwei Jahren verließ ich diesen allerdings, da mehrmaliges Training in der Woche und zu großer Leistungsdruck mir den Spaß am Bewegen im Wasser nahmen.

Während meines FSJ in einer Schule für Körperbehinderte und bei verschiedenen Praktika konnte ich vielfältige Beobachtungen im Schwimmunterricht bei Kindern mit einer Behinderung machen. So erlebte ich Kinder, die in diesem Element völlig aufblühten, aber auch Kinder, die aus Angst vor dem nassen Element den Beckenrand oder den sicheren Arm der Betreuer nicht verließen.

„Schwimmen“ ist ein weiter Begriff. Durch unterschiedliche Schwerpunktsetzung kann Schwimmen verschiedene Bedeutung zugesprochen werden:

- Entwicklung von sportmotorischen Fertigkeiten (vgl. LORENZEN 1970)
- Entwicklung psychomotorischer Funktionen (vgl. SCHWEITZER 2002)
- Therapeutisches Schwimmen (vgl. WEBER-WITT 1994).

In dieser Arbeit soll keine spezifische und eng gefasste Bedeutung in den Blick genommen werden, sondern Wasser als Erfahrungsraum und Handlungsfelderweiterung betrachtet werden (vgl. im Besonderen Kapitel 5.1 und 5.2).

Bei der Vertiefung in die Thematik und beim Kennenlernen der Schüler, mit denen ich meinen Praxisteil durchführte, wurde mir klar, dass die Wasserbewältigung als Teil des Anfängerschwimmens nicht isoliert betrachtet werden kann. Vielmehr ist sie eigentlich nur eingebettet in den Gesamtkontext „Anfängerschwimmen“ sinnvoll. Daher werde ich in meinen weiteren Ausführungen auf das gesamte Anfängerschwimmen eingehen.

Intention dieser Arbeit soll es sein, zu klären wie das Anfängerschwimmen gestaltet sein kann und welche Rolle im Besonderen die Wasserbewältigung dabei einnimmt. Zudem sollen Besonderheiten und Schwierigkeiten im Bezug auf die Durchführung an einer Schule für Körperbehinderte dargestellt werden.

Auf diesem Hintergrund wird die schulpraktische Umsetzung der Theorie des Anfängerschwimmens mit Kindern erster Klassen einer Schule für Körperbehinderte beispielhaft dargestellt und reflektiert.

Beginnen wird die Arbeit mit einem Einblick in **die Schule für Körperbehinderte**. Neben der Definition des Begriffs der Körperbehinderung soll es in Kapitel 1 hauptsächlich darum gehen, die Heterogenität von Körperbehinderung herauszustellen.

Daran anschließend wird in Kapitel 2 **das Element Wasser** genauer beschrieben. Dabei werden die Eigenschaften des Wassers und die Auswirkungen auf den menschlichen Körper dargestellt und die veränderte Wahrnehmung im Wasser erläutert.

Um das **Anfängerschwimmen** genauer darzulegen wird es in Kapitel 3 neben Überlegungen zur Angst um verschiedene Konzepte des Anfängerschwimmens gehen und im Anschluss daran die drei Bereiche Wassergewöhnung, Wasserbewältigung und erster Schwimmstil beschrieben.

Kapitel 4 wird dazu dienen, den Schwimmunterricht an der Schule für Körperbehinderte zu **legitimieren** und zu begründen.

Die besondere **Bedeutung des Wassers/ des Schwimmens** gerade für **Schüler mit einer Körperbehinderung** wird in Kapitel 5 beschrieben.

Im Rückgriff auf Kapitel 3 werden in Kapitel 6 die **Besonderheiten des Anfängerschwimmens bei** unterschiedlichen **Körperbehinderungen** erläutert. Zudem soll auf methodische Ansätze speziell für Menschen mit einer Körperbehinderung eingegangen werden.

Kapitel 7 enthält den **praktischen Teil** meiner wissenschaftlichen Hausarbeit. Neben der Darstellung der Schüler, meines Vorgehens und der Durchführung der einzelnen Stunden werden Beobachtungen und Schwierigkeiten dargestellt und ein Einblick in die Entwicklung der Schüler gegeben.

Abschließend wird in Kapitel 8 eine zusammenfassende Schlussbetrachtung gegeben.

Im Folgenden werde ich anstelle der Formulierung „Schüler und Schülerinnen“ oder „Schwimmanfänger und Schwimmanfängerinnen“ immer nur die männliche Form verwenden. Die weibliche Form soll darin eingeschlossen sein.

Häufig werde ich auch von „Kindern“ oder „Schülern“ sprechen. Natürlich treffen alle Aussagen auch in gleicher Weise auf erwachsene Schwimmanfänger zu. Aus Datenschutzgründen wurden die Namen aller Schüler geändert und die Namen der Lehrer anonymisiert.

Schließen möchte ich die Einleitung mit einem Gedicht von Eugen Roth. In diesem wird auf humorvolle Art deutlich wie emotional die Beziehung zum Wasser sein kann und wie viel Mut benötigt wird um den Umgang mit diesem Element zu meistern.

Das Sprungbrett

*Ein Mensch, den es nach Ruhm gelüstet,
Besteigt, mit großem Mut gerüstet,
Ein Sprungbrett – und man denkt, er liefе
Nun vor und spränge in die Tiefe,
Mit Doppelsalto und dergleichen
Der Menge Beifall zu erreichen.
Doch lässt er, angestaunt von vielen,
Zuerst einmal die Muskeln spielen,
Um dann erhaben vorzutreten,
als gälts die Sonne anzubeten.
Ergriffen schweigt das Publikum-
Doch er dreht sich gelassen um
Und steigt, fast möchte man sagen, heiter
Und vollbefriedigt von der Leiter.
Denn, wenn auch scheinbar nur entschlossen,
Hat er doch sehr viel Ruhm genossen,
Genau genommen schon den meisten-
Was soll er da erst noch was leisten?
(Eugen Roth, aus: Bartl 1991, S.21)*

1 Die Schule für Körperbehinderte

1.1 Zum Begriff der Körperbehinderung

„Der Begriff der Körperbehinderung umfasst eine Vielzahl von Krankheiten, Krankheitsfolgen, Organ- und Gliedmaßenschädigungen sowie Unfallfolgen“ (KRÜGER 1983, S.17). Diese Vielfalt versuchen eine Reihe von Definitionen zu erfassen und zu beschreiben.

In der ersten Fassung des Bundessozialhilfegesetzes von 1961 wird der Personenkreis festgelegt, der aufgrund einer körperlichen Beeinträchtigung Anspruch auf Sozialhilfe hat. Körperbehinderte sind demnach „Personen, die in ihrer Bewegungsfähigkeit durch eine Beeinträchtigung ihres Stütz- und Bewegungssystems nicht nur vorübergehend wesentlich behindert sind oder bei denen wesentliche Spaltbildungen des Gesichtes oder des Rumpfes bestehen“ (BSHG §39, Absatz 1, zitiert nach KRÜGER 1983, S.17). Bei dieser Definition handelt es sich um eine Tautologie: der Begriff der Behinderung wird mit dem Wort „behindert“ zu erklären versucht (vgl. LEYENDECKER 2006, S.22). Zudem ist dies eine rein somatische Definition der Behinderung, Behinderung wird mit Schädigung gleichgesetzt. Wie sich diese Behinderung auf den Menschen auswirkt wird nicht berücksichtigt (vgl. LEYENDECKER 2006, S.20).

1980 formuliert die Weltgesundheitsorganisation (WHO) die „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ (ICIDH). Darin werden erstmals drei Ebenen unterschieden:

- Medizinische oder biologische Ebene: Impairment = Schädigung einer körperlichen Struktur oder Funktion, aus ihr folgt die
- Psychologisch-funktionelle Ebene: Disability = Beeinträchtigung einer Fähigkeit oder Fertigkeit aufgrund der Schädigung, daraus entwickelt sich die
- Soziale Ebene: Handicap = Behinderung bzw. Benachteiligung der Selbstverwirklichung und sozialen Teilhabe.

In einer Neufassung, der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF, 2001) formuliert die WHO um: „Disability“ wird nun durch „Activity/Activity limitations“ (Aktivitäten bzw. Beeinträchtigung der Aktivitäten) und „Handicap“ durch „Participation/Participation restriction“ ersetzt (Teilhabe bzw. Beeinträchtigung der Teilhabe) (vgl. LEYENDECKER 2006, S.20).

Demnach wird eine Definition von Körperbehinderung „die Bestimmungsmerkmale der Schädigung (Impairment), die daraus folgende Begrenzung oder Veränderung der Verhaltensmöglichkeiten (Activity limitations) und schließlich die eigentliche Behinderung in Form erschwerter Selbstverwirklichung und eingeschränkter sozialer Teilhabe (Participation restriction) beinhalten müssen“ (LEYENDECKER 2005, S.21).

LEYENDECKER formuliert daraufhin folgende Definition, die heute allgemein anerkannt ist:

„Als körperbehindert wird eine Person bezeichnet, die infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt ist, dass die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion erschwert ist“ (LEYENDECKER 2005, S.21).

LEYENDECKER verweist auf Folgendes: „Zwischen dem Ausmaß der körperlichen Schädigung, der daraus folgenden Beeinträchtigung der Verhaltensmöglichkeiten und der eigentlichen Behinderung gibt es in der Regel keine lineare Beziehung“ (LEYENDECKER 2005, S.22). So könnten sich körperlich schwer behinderte Personen unter Umständen weniger behindert fühlen als körperlich leicht behinderte (vgl. ebd.), bzw. „eine gleiche Schädigung kann von verschiedenen Menschen als unterschiedlich behindert empfunden, erlebt und bewusst verstanden werden“ (INNENMOSE 1988, S.24).

1.2 Versuch einer Ordnung der verschiedenen Körperbehinderungen

Mit dem Begriff Körperbehinderung wird, wie schon erwähnt wurde, eine Vielzahl an Krankheiten und Schädigungen angesprochen. Schon äußerlich bieten Menschen mit Körperbehinderung ein sehr unterschiedliches Bild. Bei einigen von ihnen „ist die Behinderung ganz offensichtlich, bei anderen wiederum ist keine Abweichung vom normalen Erscheinungsbild sichtbar“ (KRÜGER 1983, S.17).

Verschiedene Autoren versuchen eine Systematik für die unterschiedlichen Formen von Körperbehinderung zu finden. Die folgende Gliederung ist an die Strukturierung von LEYENDECKER angelehnt (vgl. LEYENDECKER 2006, S.23ff.). Einen Anspruch auf Vollständigkeit gibt es dabei nicht, aufgezählt werden nur die häufigsten Formen.

Nach ihren Ursachen lassen sich die Körperbehinderungen in drei Gruppen klassifizieren:

- a) Schädigungen von Gehirn und Rückenmark
- b) Schädigungen von Muskulatur und Knochengerüst
- c) Schädigung durch chronische Krankheiten und Fehlfunktionen von Organen

Zur Gruppe a) gehört vor allem die wohl größte Gruppe an der Schule für Körperbehinderte: die *cerebralen Bewegungsstörungen*. Diese sind Folge einer angeborenen oder frühkindlichen Hirnschädigung der Teile des Gehirns, die für die Haltung und Bewegungssteuerung zuständig sind. Auch im späteren Lebensverlauf kann diese Störung z.B. durch ein Schädel-Hirn-Trauma erworben werden. Die Störungen zeigen sich hauptsächlich in einer veränderten Muskelspannung und erschwerten Bewegungskoordination. Es werden drei Formen unterschieden: die spastische Form (die Muskelspannung ist erhöht, Bewegungen laufen deshalb verkrampt ab oder sind nicht möglich), die athetotischen Störungen (der Muskeltonus ist wechselnd, es kommt zu unkontrollierten, sich windenden, manchmal ruckartigen ausfahrenden Bewegungen) und die ataktischen Formen (die Muskelspannung ist eher schlaff, Bewegungen können nicht fein abgestimmt werden). Diese drei Formen können zudem in Mischformen auftreten. Häufig kommen zu den Muskeltonusstörungen Seh- und Hörstörungen, Sprechstörungen, Anfallsleiden oder kognitive Beeinträchtigungen hinzu.

Bei schwer cerebral bewegungsgestörten Kindern treten zusätzlich pathologische Bewegungsmuster auf: frühkindliche Reaktionen wie beispielsweise die Schreit- oder Greifreaktion (bei Berührung der Innenhand kommt es zum Faustschluss) persistieren und tonische Reaktionen wie der asymmetrisch-tonische Nackenreflex (kurz ATNR, in Rückenlage werden stets die Extremitäten auf der Seite, zu der sich der Kopf neigt, gestreckt, die kopfabgewandten Extremitäten werden gebeugt) sind stark ausgeprägt (vgl. NACHTMANN 2006).

Ein weiterer Teil dieser Gruppe ist von Schädigungen des Rückenmarks betroffen. Ursache hierfür sind häufig angeborene Fehlbildungen der Wirbelsäule wie beispielsweise bei der *Spina bifida*. Je nach Höhe und Schwere des Defekts verbleiben unterschiedliche motorische und sensible Lähmungen. Häufig ist mit der *Spina bifida* ein Hydrocephalus („Wasserkopf“) verbunden. Auch *Querschnittslähmungen* durch Unfälle gehören zu dieser Gruppe.

Menschen mit *Anfallsleiden* werden ebenfalls zu dieser Gruppe gezählt. Diese Anfallsleiden treten meist nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit weiteren Schädigungen auf.

Zur Gruppe b) gehören zum einen die *Muskelerkrankungen*, bei denen das Muskelgewebe selbst befallen ist, z.B. die *Progressive Muskeldystrophie*. Weitere Körperschädigungen dieser Gruppe betreffen vor allem das Knochengerüst: Missbildungen der Gliedmaßen (*Dysmelie*: Teilfehlbildungen bis hin zu völligem Fehlen von Extremitäten), *Gliedmaßenverluste durch Amputationen*, *Kleinwüchsigkeit*, verschiedene *Fehlstellungen der Wirbelsäule* aber auch Erkrankungen wie *Osteogenesis imperfecta* („Glasknochenkrankheit“) oder *Arthrogrypose* (Versteifung der Gelenke).

Zu den Körperbehinderungen zählen aber auch die Einschränkungen der Bewegungsfähigkeit, die mittelbar auf eine chronische Krankheit oder Fehlfunktion eines inneren Organs oder der Haut zurückzuführen sind (Gruppe c). Damit kann die körperliche Schädigung sowohl als Primär- oder auch als Sekundärfolge auftreten. Zu diesen Körperbehinderungen zählen *rheumatische Erkrankungen*, *Mukoviszidose*, *Hämophilie* (Mangel an Gerinnungsfaktoren im Blut), *chronische Nierenleiden*, angeborene *Fehlbildungen des Herzens*, verschiedene *Hauterkrankungen* und auch manche *Krebserkrankungen*, die zu schweren Veränderungen des äußeren Erscheinungsbildes und zu Bewegungseinschränkungen führen.

1.3 Beeinträchtigungen durch eine Körperbehinderung

Die Zusammenstellung in Kapitel 1.2 lässt bereits erahnen, „wie verschiedenartig die Behinderungen an einer Schule für Körperbehinderte sein können und wie unterschiedlich der Grad der motorischen Beeinträchtigung ausgeprägt sein kann“ (KRÜGER 1983, S.26). Auch weitere Beeinträchtigungen können durch eine Körperbehinderung entstehen, die nun im Weiteren kurz erläutert werden sollen. Zuvor muss aber ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass es sich hier nicht um „Wenn-dann-Schlussfolgerungen“ handelt (wenn eine Körperbehinderung vorhanden ist, dann...). Verallgemeinernde Aussagen können nicht gemacht werden, es soll lediglich aufgezeigt werden, welche unterschiedlichen „Auswirkungen“ eine Körperbehinderung haben **kann**.

Das Folgende bezieht sich auf LEYENDECKER (vgl. LEYENDECKER 2006, S.30ff.).

1.3.1 Beeinträchtigung der Motorik

Beeinträchtigungen in der Motorik der Menschen mit Schädigungen von Gehirn und Rückenmark liegen auf der Hand. Eine Schädigung der zentralen bewegungssteuernden Systeme des Gehirns oder des Rückenmarks können zu einer veränderten Muskelspannung und damit zu Störungen der Bewegungskoordination führen. Dies kann sich zum einen auf die Grobmotorik (häufig stockender unsicherer Gang, Fußfehlstellungen) und auf die Feinmotorik auswirken (Greifen nicht oder nur schwer möglich, Kraftdosierung erschwert). Bei fortschreitenden Muskelerkrankungen kommt es zunehmend zu Funktionsausfällen und bei Gliedmaßenfehlbildungen können die Möglichkeiten zur Fortbewegung und zum Greifen eingeschränkt sein. Auch chronische Erkrankungen können zu Einschränkungen der Beweglichkeit führen, primär beispielsweise bei rheumatischen Erkrankungen oder sekundär durch verringerte Belastbarkeit bei Erkrankungen des Herzens.

1.3.2 Beeinträchtigung der Wahrnehmung

Durch Bewegungseinschränkungen können Erfahrungsraum und Möglichkeiten die Umwelt zu erkunden eingeschränkt sein. Dadurch sind bei vielen Kindern mit einer Körperbehinderung die sensorischen Aufnahmemöglichkeiten eingeschränkt. Sensumotorische Erfahrungen des Körpers bilden allerdings den „Bezugspunkt jeglicher räumlichen Wahrnehmung und bilden auch eine wichtige Grundlage der Selbstentwicklung“. Durch diesen „Erfahrungsmangel“ kann es zu Wahrnehmungsstörungen kommen, d.h. zur unzureichenden Fähigkeit, neue Erfahrungen aufzunehmen und zu integrieren. Diese Wahrnehmungsstörungen sind damit keine Störungen der sensorischen Rezeption, „vielmehr ist die (...) Verarbeitung und Integration beeinträchtigt.“

1.3.3 Beeinträchtigung der Intelligenz

Hier sollen keine Aussagen darüber gemacht werden, wie hoch die Intelligenz bei Menschen mit einer Körperbehinderung ist. Dies ist nicht möglich, da hier, wie auch bei Nichtbehinderten, eine sehr große Spannweite vorhanden ist. Dennoch haben Untersuchungen gezeigt, dass sich bei Körperbehinderungen, die durch eine Hirnschädigung verursacht sind und bei Menschen mit Spina bifida und zusätzlichem Hydrocephalus im statistischen Mittel deutliche Abweichungen in der

Intelligenzhöhe feststellen lassen. Trotzdem sind auch die Intelligenzleistungen dieser Gruppen stark inhomogen.

„Aufschlussreicher ist demgegenüber eine qualitative Beschreibung, in welcher Weise die Intelligenzfunktionen verändert sein können“: Cerebral bewegungsgestörte Kinder neigen demnach zu „konkretem“ Verhalten (abstrakte Problemstellungen fallen schwer), haben Schwierigkeiten bei simultan kognitiven Leistungsanforderungen (können sich meist nur mit einer Sache beschäftigen) und ihre Intelligenzstruktur ist meist gekennzeichnet durch einen Mangel an Erfahrungswissen.

Eine große Schülergruppe an der Schule für Körperbehinderte sind Kinder mit Mehrfachbehinderungen, meist mit einer Körperbehinderung und einer zusätzlichen kognitiven Beeinträchtigung.

1.3.4 Beeinträchtigung des Lernens

„Lernen stellt Prozess und Ergebnis der Aneignung und Verarbeitung von Informationen dar“ (STAATSLNSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN 1993, S.51). Damit ist Lernen ein dynamischer Prozess, der „sich in der Interaktion des Lernenden mit seiner Umwelt vollzieht“ (ebd.). Sind die motorische Umsetzung von Handlungen, Aufnahme und Verarbeitung von Reizen, sowie die Reaktion auf Reize der Umwelt eingeschränkt, so kann das Lernen in erheblichem Maße beeinflusst sein. Somit können die verminderten Erfahrungsmöglichkeiten zum verzögerten und abweichenden Aufbau kognitiver Strukturen führen (vgl. ebd. S.53)

1.3.5 Beeinträchtigung der Emotion

Hier haben unterschiedliche Untersuchungen Ergebnisse erbracht, die sich nicht zu einem Resultat zusammenfassen lassen. „Einig gehen die Untersuchungen lediglich in der Feststellung einer großen interindividuellen (zwischen verschiedenen Individuen) Varianz“. LEYENDECKER schließt daraus: „Wegen dieser großen individuellen Unterschiedlichkeit ist es wichtig, nicht nach generalisierbaren emotionalen Störungen zu fragen, sondern die individuell verschiedene Art der Auseinandersetzung mit einer Körperschädigung zu erforschen“ (LEYENDECKER 2006, S.38).

1.3.6 Beeinträchtigung der Kommunikation

Menschen mit Körperbehinderungen, im Besonderen mit cerebralen Bewegungsstörungen, können in der verbalen und nonverbalen wie auch in der stimmlichen und nichtstimmlichen Kommunikation beeinträchtigt sein. So kann sie durch die eingeschränkte Motorik und damit der Unfähigkeit artikuliert zu sprechen (Dysarthrie) in dem Maße erschwert sein, dass es zu „häufige[m] bzw. langfristige[m] Erleben von Nicht-verstanden-werden bzw. Sich-nicht-verständigen-können“ kommen kann, was meist Frustrationserlebnisse nach sich zieht (LEYENDECKER 2006, S.39). Aus diesem Grund werden verschiedene ergänzende oder ersetzende Kommunikationsformen (wie z.B. elektronische Sprachausgabegeräte) eingesetzt.

1.4 Heterogenität an der Schule für Körperbehinderte

Durch die vorangegangenen Ausführungen wurde bereits ersichtlich, wie vielschichtig und komplex Körperbehinderungen sein können und wie heterogen damit die Schülerschaft einer Schule für Körperbehinderte ist. „Der Begriff Körperbehinderung umschreibt eine sehr heterogene Gruppe von Menschen mit Behinderung und entsprechend vielfältig, abhängig von den Erscheinungsformen und Schweregraden der Beeinträchtigung ist der jeweilige individuelle Bedarf an pädagogischer Förderung“ dem sich die Schule für Körperbehinderte zu stellen hat (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2004b, S.4).

1.5 Die Schule für Körperbehinderte: Aufgaben und Ziele

„Sonderschulen sind ein wesentlicher Bestandteil des Schulwesens in Baden-Württemberg, sie bieten Schülerinnen und Schülern mit einem besonders hohen und umfassenden pädagogischen Förderbedarf ein auf die jeweils individuellen Bedürfnisse zugeschnittenes schulisches Förderangebot“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, o.J.b). Die Schule für Körperbehinderte ist eine von neun Sonderschultypen in Baden-Württemberg. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag dieser Schulen bezieht sich auf alle Kinder und Jugendliche, die „in Verbindung mit einer Bewegungsbeeinträchtigung in ihren kognitiven, emotionalen und sozial-kommunikativen Möglichkeiten behindert sind und in keiner anderen Schule angemessen gefördert werden können“ (LEYENDECKER 2005, S.155). „Dies sind Kinder und Jugendliche mit schwersten

Behinderungen mit einem elementaren Lernbedürfnis, aber auch Kinder und Jugendliche mit einer Körperbehinderung, die einen Hauptschul- oder höheren Bildungsabschluss erreichen können“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2004b, S.6f.), denn die Schule für Körperbehinderte bietet dem Lern- und Leistungsstand ihrer Schüler entsprechend unterschiedliche Bildungsinhalte und Bildungsabschlüsse an, die denen der allgemeinen Schulen, den Förderschulen oder der Schule für Geistigbehinderte gleichwertig sind (vgl. STAATSIINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN 1993, S.38).

Trotz der Orientierung an den Bildungsplänen anderer Schulformen hat die Schule für Körperbehinderte einen eigenständigen Bildungsauftrag: „Es ist Aufgabe aller (...) Mitarbeiter der Schule für Körperbehinderte, den individuellen Förderbedarf interdisziplinär festzustellen, Interessen und Kompetenzen zu erkennen und bedeutsame Handlungsfelder im Hinblick auf augenblickliches und zukünftiges Leben zu schaffen“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2004b, S.7). Im Wesentlichen hat die Schule für Körperbehinderte „das Ziel, die Schüler zu befähigen

- dass sie am öffentlichen Leben teilnehmen können,
- dass sie ihre beruflichen Chancen wahrzunehmen vermögen,
- dass sie sich Möglichkeiten der Freizeitgestaltung erschließen und wahrnehmen,
- dass sie selbstständiges Wohnen und Leben in angemessener Weise verwirklichen“ (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN 1993, S.31).

Die vielschichtigen Aufgabenstellungen an der Schule für Körperbehinderte erfordern die Bereitstellung vielfältiger fachlicher Kompetenzen. Die begleitende Therapie durch Physiotherapeuten, Ergotherapeuten, Logopäden usw. ist deshalb ein unverzichtbarer Bestandteil der Arbeit der Schule für Körperbehinderte, wobei „Unterricht und Therapie immer Hand in Hand“ gehen (KRÜGER 1983, S.106).

2 Das Element Wasser

Nichts auf der Welt ist so weich und nachgiebig wie das Wasser.

Und doch bezwingt es das Harte und Starke.

(Laotse, Tao Te King)

2.1 Die Bedeutung des Wassers für das menschliche Leben

Was ist Wasser? – Diese Frage lässt sich nicht einfach mit einem Satz klären. Ist es nur eine von unzähligen chemischen Verbindungen? Eine Flüssigkeit ohne Geruch und Geschmack? Bringt es Heilung oder Verderben, Angst oder Freude? Ist es nur Trinkwasser oder Tummelplatz für Hobbysportler? (vgl. JÄNEN 1996a, S.3) Jeder von uns hat Erfahrungen mit Wasser, die ganz unterschiedlicher Art sein können (vgl. EGGLI 2002, S.4).

Ganz sicher lässt sich aber sagen: „Wasser ist Leben“, denn ohne Wasser wäre kein menschliches Leben möglich. „Der menschliche Körper besteht zu 65% seines Körpergewichtes aus Wasser“ (JÄNEN 1996b, S.3), das vielfältige und lebensnotwendige Aufgaben im Körper übernimmt.

Bereits sein pränatales Leben verbringt das Kind im Wasser. Dieses Fruchtwasser schützt das Baby vor Verletzungen, hilft die Körpertemperatur konstant zu halten und ermöglicht freie Bewegungen nach allen Seiten (vgl. JÄNEN 1996c, S.4). Mit der Geburt verlässt das „Wasserbaby“ das schützende Element Wasser und tritt ein in das Medium Luft. Die beiden Stoffe unterscheiden sich wesentlich (vgl. Kapitel 2.2).

2.2 Die physikalischen Eigenschaften des Wassers und seine Wirkungen auf den menschlichen Körper

2.2.1 Der hydrostatische Druck

Eine auf eine Fläche wirkende Kraft wird physikalisch gesehen als Druck bezeichnet (vgl. JÄNEN 1996e, S.10). Wegen seines spezifischen Gewichtes (Verhältnis der Gewichtskraft eines Körpers zu seinem Volumen) übt Wasser eine höhere Druckkraft auf unseren Körper aus, als wir es an Land gewöhnt sind (vgl. INNENMOSER 1988, S.25). Dieser Druck ist abhängig von der Eintauchtiefe: je tiefer wir eintauchen, umso höher ist der Druck.

Da sich luftgefüllte Hohlräume (wie Brustkorb, Lunge, Mittelohr und Nasen-Rachenraum) im Gegensatz zu festen Körpern mehr zusammendrücken lassen, spüren wir den Wasserdruck besonders dort (vgl. JÄNEN 1996e, S.11).

Dies zeigt sich bei der Erschwerung der Einatmung - weil „Brustkorb bzw. Bauchraum sich gegen den Druck des umgebenden Wassers erweitern“ müssen (INNENMOSER 1988, S.25) - und der Erleichterung des Ausatmens. Aber auch auf Herz und Blutkreislauf wirkt der Druck ein: Die oberflächlichen Blutgefäße unseres Körpers werden zusammengedrückt und damit „der venöse Rückfluss des Blutes (vor allem aus unseren Beinen) zum Herzen gefördert“ (RHEKER 1999, S.11). Somit kommt es zu einer Verschiebung des Blutvolumens in Richtung Herzen (vgl. Bild 1). Daraus resultiert, dass pro Herzschlag mehr Blutvolumen zurück in den Körper gepumpt wird; „bei gleicher Herzschlagfrequenz kommt es zu einem größeren Herzschlagvolumen“ (JÄNEN 1996e, S.11).

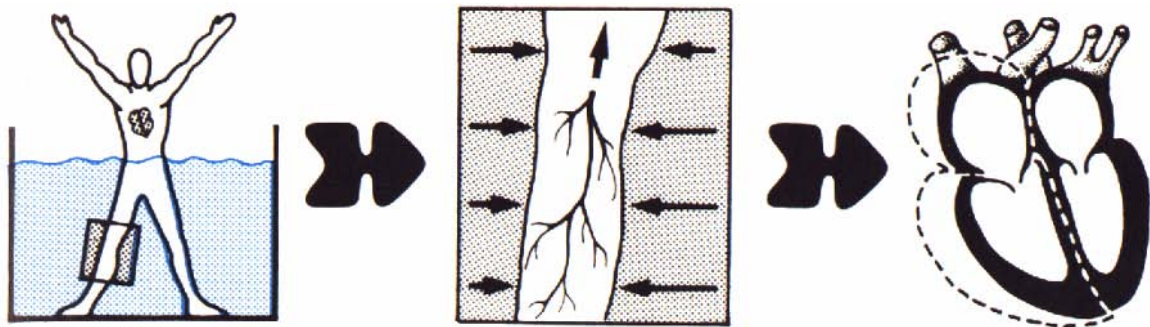


Bild 1: Die Verschiebung des Blutvolumens als Folge des Wasserdruckes
(VÖLKER 1983, S.17)

Die Volumenverschiebung des Blutes hat auch Einfluss auf die Harnproduktion, da eine Dehnung des linken Herzvorhofes die Ausschüttung des Hormons hemmt, welches wiederum die Harnausschüttung bremst (vgl. JÄNEN 1996e, S.11 und DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.20).

2.2.2 Der Wasserwiderstand

Während wir uns im Wasser bewegen, erfahren wir einen deutlichen Widerstand, eine Kraft, mit der das Wasser die Bewegungen unseres Körpers bremst. Diese Kraft ist durch die ca. 1000mal größere Dichte des Wassers im Vergleich zu Luft bedingt. Für die gleiche Bewegung muss im Wasser mehr Kraft aufgewendet werden als an Land. Die Größe des Widerstandes ist hauptsächlich abhängig von der Körperform und der Bewegungsgeschwindigkeit.

Die Körperform entscheidet über den Formwiderstand, welcher beim Schwimmen vorwiegend durch die Lage des Körpers im Wasser bestimmt wird. Durch Lageveränderung kann eine möglichst „stromgünstige Form“ (JÄNEN 1996e, S.11) erzeugt werden. „Je flacher der Schwimmer im Wasser liegt, umso geringer ist der Wasserwiderstand“ (ebd.) (vgl. Bild 2).

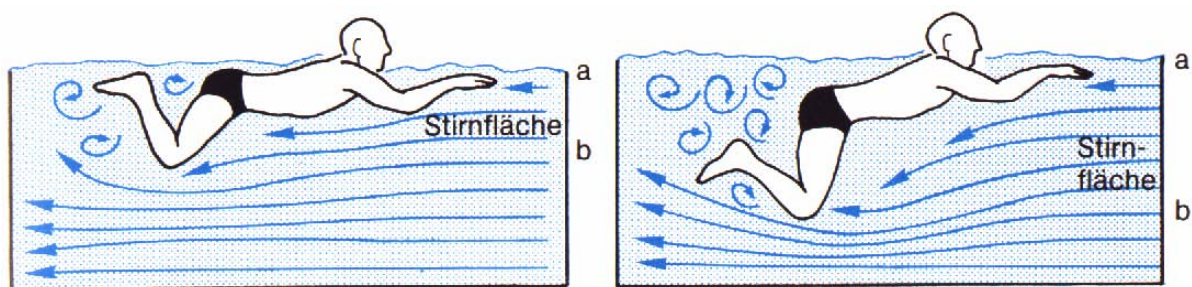


Bild 2: Die Größe der Widerstandsfläche in Abhängigkeit von der Lage im Wasser (VÖLKER 1983, S.19)

Ein weiterer Faktor, der den Wasserwiderstand bestimmt, ist die Bewegungsgeschwindigkeit. Je größer die Bewegungsgeschwindigkeit, desto größer ist auch der Wasserwiderstand, genauer gesagt: Eine Verdoppelung der Geschwindigkeit führt zu einer Vervielfachung des Widerstandes. Dagegen sind langsame Bewegungen ohne erhöhten Krafteinsatz möglich, da der Krafteinsatz gegen die Schwerkraft im Wasser um vieles geringer ist (vgl. Kapitel 2.2.3).

Allerdings bewirkt der Widerstand auch, dass wir uns im Wasser überhaupt fortbewegen können. Durch das Wegdrücken des Wassers mit Armen und Beinen wird der Vortrieb erreicht. Dabei stellt der Widerstand das Widerlager dar, durch das das Abdrücken überhaupt erst möglich wird. Dieses Abdrücken am Wasser ist im Vergleich zum Abdrücken an Land weniger wirkungsvoll, Kraft geht als Wasserbewegung verloren. Deshalb wird beim Schwimmen bei gleicher Anstrengung eine geringere Geschwindigkeit erreicht als an Land (ebd.).

2.2.3 Der Auftrieb

„Beim Eintauchen in eine Flüssigkeit erfährt jeder Körper eine nach oben gerichtete Auftriebskraft. Diese ist dem Betrag nach gleich der Gewichtskraft der vom Körper verdrängten Flüssigkeit“ (KUCHLING 1999, S.149).

Dieser Satz von ARCHIMEDES erklärt das Gefühl der scheinbaren „Schwereelosigkeit“, das wir empfinden, wenn wir uns im Wasser bewegen. Sie ist eine Folge des statischen Auftriebes, der durch den Gewichtsunterschied von Körper und verdrängter Flüssigkeit entsteht. Dabei gibt es drei Möglichkeiten:

- Gewicht des Körpers entspricht Gewicht des verdrängten Wassers (damit sind Dichte des Körpers und des Wassers gleich) → der Körper schwebt,
- Gewicht des Körpers ist größer als Gewicht des verdrängten Wassers (die Dichte des Körpers ist größer als die des Wassers) → der Körper sinkt,
- Gewicht des Körpers ist kleiner als das des verdrängten Wassers (die Dichte des Körpers ist kleiner als die Dichte des Wassers) → der Körper schwimmt (vgl. JÄNEN 1996e, S.10 und DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.25f.).

Da die Dichte des menschlichen Körpers geringfügig kleiner ist als die des Wassers, schwimmt der Mensch im Wasser auf. Die Körperdichte ist jedoch nicht in allen Teilen des Körpers konstant. Die körpernen Anteile (Bauch und Brust) mit relativ viel Fettgewebe weisen eine niedrigere Dichte auf, wohingegen körperferne Anteile (Extremitäten) durch den hohen Knochenanteil eine höhere Dichte aufweisen. Somit sinken bei den meisten Menschen die Beine im Wasser ab. Zudem schwankt die menschliche Dichte je nach Atemzustand: Bei der Einatmungsphase vergrößert sich das Volumen, der menschliche Körper treibt auf, in der Ausatmungsphase verringert sich das Volumen, der Körper sinkt ab (vgl. DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.26).

„Der Auftrieb entlastet den menschlichen Körper, besonders die Gelenke“ (RHEKER 1999, S.12), da weniger Kraft auf sie wirkt.

Neben dem statischen Auftrieb kommt bei der Fortbewegung im Wasser zudem der dynamische Auftrieb hinzu, eine senkrecht zur Bewegungsrichtung nach oben wirkende Kraft.

2.2.4 Die Wärmeleitfähigkeit

Die Wärmeleitfähigkeit des Wassers ist 25mal größer als die der Luft. Dies bewirkt, dass wir die Wassertemperatur intensiver erleben (vgl. RHEKER 1999, S.12). Die hohe Wärmeleitfähigkeit führt zudem dazu, dass der menschliche Körper etwa 3-4mal soviel Wärme an das Wasser abgibt als an die Luft. Dies verlangt vom Körper „eine rasche physiologische Reaktion, um das Auskühlen zu vermeiden: er drosselt die Durchblutung der Haut und kann damit den Transport von Wärme über das Blut nach außen und ihre Abgabe an das Wasser verhindern“ (INNENMOSER 1988, S.29).

Die Wärmeabgabe des Körpers ist von 5 Faktoren abhängig:

- von der Wassertemperatur (für die Wassergewöhnung gilt eine Temperatur von 30-32°C als ideal, bei Schwimmern gelten 27-28°C als geeignet),
- von der Aufenthaltsdauer im Wasser (sollte nicht zu lange sein, da auch bei 30°C der Körper Wärme verliert),
- vom Verhältnis von Körperoberfläche zu Körpermasse,
- von der Fettschicht (Isolierschicht),
- von der Bewegungsintensität (DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.17).

Eine weitere Reaktion des Körpers ist die Erhöhung des Muskeltonus oder auch das „Kältezittern“ (vgl. JÄNEN 1996e, S.12) um die Wärmeproduktion zu steigern.

2.3 Weitere Wahrnehmungserfahrungen im Wasser

2.3.1 Schall- und Lichtwahrnehmung

Die Akustik in einer Schwimmhalle ist eine andere als in gewöhnlichen Räumen. Vieles klingt lauter und hallt stärker.

„In das Wasser kann man von außen nicht hineinhören, unter Wasser hört man nicht, was über Wasser gesprochen wird. Man taucht scheinbar in eine Welt des Schweigens ein. Im Wasser hört man aber trotzdem gut und viel lauter die Geräusche des Wassers selbst“ (INNENMOSER 1988, S.38). Gegenstände, die ins Wasser fallen, und bewegtes Wasser erzeugen typische Geräusche, die sonst nicht zu hören sind (vgl. ebd., S.29) und die von sanftem Plätschern bis hin zu heftigem Klatschen reichen können (vgl. ebd. S.38).

Auch die visuelle Wahrnehmung ist im Wasser ungewohnt: Wasser ist anders als Luft sichtbar und dennoch durchsichtig. Auf der Wasseroberfläche spiegelt sich die Umgebung und die bewegte Oberfläche des Wasser sieht immer anders aus (vgl.

INNENMOSER 1988, S.37). Lichtstrahlen werden vom Wasser schon nach wenigen Metern verschluckt, so dass man ohne Taucherbrille unter Wasser nur unscharf sehen kann. Die Lichtbrechung stört zudem die Orientierung, Wassertiefe und Entfernungen wirken verkürzt (vgl. ebd., S.29). Eine weitere Besonderheit im Wasser ist die Möglichkeit, die Atemluft durch Ausatmen unter Wasser als Luftblasen sichtbar zu machen (vgl. ebd. S.38).

Nicht zu unterschätzen sind aber auch die veränderten olfaktorischen und gustatorischen Wahrnehmungen, die das Wasser mit sich bringt (vgl. ebd. S.39).

2.3.2 Taktile, propriozeptive und vestibuläre Wahrnehmung

Das Element Wasser übt durch den erhöhten Druck in Zusammenspiel mit dem Wasserwiderstand einen ständigen Berührungsreiz auf unser gesamtes Hautsystem aus. Somit ist Wasser anders als Luft „fühlbar“. Die taktilen Berührungsreize geben dem Nervensystem Informationen über die gewonnenen Eindrücke wie hart, weich, nass und Temperatur (vgl. JÄNEN 1996d, S.6). Durch die ständige Berührung und den erhöhten Druck kann der Kontakt mit Wasser an Augen und Ohren als unangenehm empfunden werden (vgl. INNENMOSER 1988, S.39).

Auch die propriozeptive Wahrnehmung wird durch das Wasser verstärkt angeregt: durch das am Körper vorbeiströmende Wasser werden eigene Bewegungen und die Stellung der Körperteile intensiver erlebt (vgl. SCHWEITZER 2002, S.59).

Durch das Aufheben der Körperschwere werden die Bewegungen im Wasser zudem variationsreicher (vgl. MERTENS 1988, S.11), zumal der Mensch „ständig zu motorischen Anpassungen an die veränderte Körperlage durch Stellreflexe und Gleichgewichtsreaktionen angeregt“ wird (KNAPP 1984, S.43), um den aus dem Gleichgewicht gebrachten Körper wieder ins Gleichgewicht zu bringen (vestibuläre Wahrnehmung).

„Die Wassereigenschaften beeinflussen wesentlich das Erleben und Spüren des eigenen Körpers und leisten somit einen Beitrag zur Ausbildung des Körperschemas“ (SCHWEITZER 2002, S.60), bieten „ideale Bedingungen zur Verbesserung der Körperwahrnehmung“ (CHEREK 1995, S.105) und sind maßgeblich an der Entstehung der Raumvorstellung beteiligt (vgl. DURLACH 1998, S.20).

3 Theoretische Grundlagen des Anfängerschwimmens

3.1 Überlegungen zur Angst beim Anfängerschwimmen

Wie bereits im vorherigen Kapitel klar geworden ist, sind Luft und Wasser zwei stark unterschiedliche Medien. Für Schwimmanfänger ist das Wasser oft ein fremdes Element, das erst erobert werden muss und das neue Erfahrungen und Erlebnisse in einer völlig neuen Umgebung bereithält. Auch das Schwimmbad an sich als neuer Raum mit ungewöhnlicher Temperatur, Akustik und Luftfeuchtigkeit (vgl. LAUSE 1992b, S.9) muss erst kennen gelernt werden. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass diese neue Situation auch mit Angst besetzt sein kann (vgl. RHEKER 1999, S.10).

„Bei keiner anderen Sportart liegen Freude und Angst so eng beieinander wie beim Schwimmen“ (DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.72)

Bleibt die Angst bestehen, so „kann sie die normale Bewegungsfähigkeit und vor allem das Erlernen neuer Bewegungsabläufe durch Blockaden und Verkrampfungen erheblich beeinflussen“ (RHEKER 1999, S.71). Deswegen ist es Aufgabe des Anfängerschwimmunterrichts, die „vorhandenen Ängste ins Bewusstsein zu rufen, damit sie bewusst verarbeitet werden können und nicht zu Lernhemmungen führen“ (ebd.). Dabei gibt es keine allgemein gültigen Maßnahmen, dieser Angst zu begegnen. Vielmehr ist es Aufgabe des Lehrers/ des Betreuers, den Betroffenen nicht mit seiner Angst alleine zu lassen, sondern mit ihm ein vertrauensvolles Verhältnis aufzubauen, das dem Schüler Sicherheit und Geborgenheit vermittelt. DIEDERLEY und GALLINAT sehen zudem weitere erfolgversprechende Maßnahmen zum Abbau von Angst: das Anbieten von Körperkontakt, mit Blickkontakt in der Nähe bleiben, wünschenswertes Verhalten verstärken, ruhiges, geduldiges Warten auf gewünschte Reaktionen (vgl. DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.77).

3.2 Konzepte des Anfängerschwimmens

Historischen Konzepten zur Vermittlung des Schwimmens, wie der Trockenschwimmethode (EULER/KLUGE), der Angelmethode (GUTHMUTHS) oder auch der Zählmethode (VON PFUEL), lag ein mechanisches Verständnis von Schwimmen zugrunde, das Erlernen der Schwimmtechniken stand im Vordergrund. „Es wurde angenommen, dass derjenige schwimmen könne, der die Schwimmbewegungen beherrsche“ (RHEKER 1999, S.31).

Heute warnen einige Autoren davor, den Schwimmunterricht zu früh an den normierten Schwimmtechniken zu orientieren, weil diese frühe Festlegung die Vielseitigkeit der Bewegungsmöglichkeiten im Wasser einschränke (vgl. SCHWEITZER 2002, S.60). Zudem sei es durchaus möglich, „dass jemand das Brustschwimmen erlernt, ohne jemals im Leben mit dem Kopf unter Wasser gewesen zu sein“ (KIRSCH 1996a, S.16), komme er dann aber in eine Spritzschlacht seiner Mitschüler, gerate er in Panik und habe Mühe, den rettenden Beckenrand zu erreichen (vgl. ebd.). Deshalb sei es wichtig, dass Kinder das Wasser vielfältig erfahren, erleben und erkennen, indem sie viel Gelegenheit erhalten, in offenen Situationen mit ihrem eigenen Körper und mit Materialien im Wasser zu experimentieren und zu spielen um sich so im Wasser wohl zu fühlen und mit Freude im Wasser zu sein (vgl. DURLACH 1998, S.24). DURLACH stellt sich damit klar gegen den zu frühen Zeitpunkt des Erlernens einer Technik: Es „darf (...) nicht sein, dass Kinder die Technik des Brustschwimmens lernen, ohne zuvor vielfältige Erfahrungen mit statischem und dynamischem Auftrieb, Tauch- und Atemverhalten im Wasser gemacht zu haben“ (ebd. S.118).

Aufgrund dieser neuen Einsichten sind sich die modernen Methoden einig: vor dem eigentlichen Erlernen eines Schwimmstils muss die Gewöhnung an das neue Element Wasser stattfinden. Die Erfahrungen, die bei dieser Wassergewöhnung gemacht werden, sind dann die „Grundlage für das spätere Erlernen der Schwimmtechniken“ (LANGE 2005, S.8). Alle modernen Methoden gehen zurück auf WIESSNER, der mit seinem Buch „Natürlicher Schwimmunterricht“ (1925) neue Grundsteine gelegt hat. Daraus haben sich vielfältige Theorien entwickelt, denen die Einteilung des Anfängerschwimmens in drei Teilbereiche zugrunde liegt:

- Wassergewöhnung
- Wasserbewältigung
- Erlernung von Schwimmtechniken

Wie diese drei Bereiche inhaltlich gefüllt und wo die Schwerpunkte gesetzt werden, darin bestehen bei den verschiedenen Autoren allerdings Unterschiede. Prinzipiell gilt, dass die Verweildauer in den einzelnen Bereichen abhängig von den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen des Kindes ist. Zudem hat jeder Abschnitt Bedeutung an sich und ist nicht allein auf das „Fernziel der Schwimmfähigkeit gerichtet“, sondern findet „im aktuellen Handeln der Kinder seine Bedeutung“ (SCHWEITZER 2002, S.59).

In den Kapiteln 3.3 bis 3.5 sollen die drei Teilbereiche des modernen Anfängerschwimmens genauer erläutert werden.

Trotz der Erkenntnis, dass Technik allein nicht alles ist, beklagen einige Autoren, wie „einseitig“ (DURLACH 1998, S.7) die Sichtweise in den Schulen und Vereinen auch heute noch sei und dass weiterhin die Meinung vertreten werde „Kinder müssen möglichst schnell Schwimmtechniken erlernen“ (ebd.). Einer der Gründe, warum auch heute noch auf dem alten Prinzip beharrt wird, ist sicherlich die Möglichkeit der systematischen Unterrichtsgestaltung und der Planbarkeit, die das lehrgangartige Vorgehen mit sich bringt (vgl. LANGE/VOLCK 1999, S.18).

3.3 Ziele und Inhalte der Wassergewöhnung

Unter Wassergewöhnung wird in der Literatur „Kennenlernen, Erleben, Gewöhnung an die Eigenschaften des Wassers“ verstanden (LAUSE 1999, S.37). Der Schwimmanfänger soll sich aktiv im Wasser bewegen, so das Wasser erleben und unbewusst lernen.

LAUSE unterteilt die Wassergewöhnung in drei Lernbereiche:

- Kennenlernen des Schwimmbades und der mit ihm verbundenen Verhaltensregeln: Die Schüler sollen sich in Umkleide- und Duschaum auskennen und damit in Verbindung stehende Handlungen ausführen, sie sollen die Schwimmhalle kennenlernen und dortige Gefahren erkennen und geltende Regeln einhalten.
- *Wahrnehmung der Eigenschaften des Wassers* (vgl. auch Kapitel 2.2): Die Schüler sollen die Eigenschaft der Feuchtigkeit des Wassers empfinden, sich an den Kältereiz gewöhnen, die Atmung dem verstärkten Druck anpassen, Wasserspritzern gegenüber unempfindlich werden und somit ihren Körper immer tiefer in das Wasser eintauchen.

- *Zielgerichtete Fortbewegung im Wasser durch Überwindung des Wasserwiderstandes:* durch verschiedene Fortbewegungsarten, die vom Land ins Wasser übertragen werden (vorwärts, rückwärts, seitwärts gehen, laufen, hüpfen,...) sollen die Schüler den Wasserwiderstand wahrnehmen und überwinden, indem sie ihre Bewegungen an die Bedingungen des Wassers anpassen (vgl. LAUSE 1999, S.41ff.).

Diese drei Bereiche können nicht nacheinander abgearbeitet werden und überschneiden sich in der Praxis häufig.

In der Literatur wird immer wieder von „spielerischer Wassergewöhnung“ gesprochen (vgl. z.B. GRAUMANN 2003). Diese Begrifflichkeit legt nahe, dass die Wassergewöhnung spielerisch gestaltet werden soll. „Spiele machen Spaß und wirken so motivierend, sich zu bewegen und teilzunehmen“ (BRACHT/HAHNE 1999, S.27). Durch das Verpacken der Lernziele in Spiele lernen die Schüler ganz nebenher und haben Freude, ohne in großen Leistungsdruck zu geraten.

Offene Unterrichtskonzepte ermöglichen zudem, dass sich die Schüler selbst einbringen. So können vorhandene „Hemmungen und Ängste“ (BRACHT/HAHNE 1999, S.27) vor dem neuen Element in den Hintergrund treten. Dabei soll sich das Angebot des Lehrers an den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der Schüler orientieren.

Zuletzt soll hier ein konkretes Beispiel für ein lernzielorientiertes Spiel angebracht werden, das in der Phase der Wassergewöhnung angesiedelt und dem Lernbereich *Wahrnehmung der Eigenschaften des Wassers* zuzuordnen ist:

„Duschwandertag“

Alle Schüler befinden sich im Duschaum. Sie bereiten sich auf einen Wandertag vor. Doch plötzlich beginnt es zu regnen. Das ist jedoch kein Problem, denn der Lehrer hat eine Menge an Regenschutz mitgebracht: Schirm, Ball, Zeitung, Plastiktüte, Eimer, CD-Hülle,...

Die Schüler probieren die unterschiedlichen Geräte aus, um sich gegen den Regen zu schützen. Nach jedem Durchgang verschwindet einer der Gegenstände, so dass sich immer mehr Schüler auch nur mit den Händen vor dem Regen schützen können.

Variiert werden kann dieses Spiel, in dem der Regen abwechselnd warm und kalt ist.

(entnommen aus LAUSE 1999, S.43)

3.4 Ziele und Inhalte der Wasserbewältigung

Da die Wassergewöhnung nie als abgeschlossen gelten kann (vgl. DURLACH 1994, S.16), ist der Übergang in den Bereich der Wasserbewältigung fließend, beide Bereiche überschneiden sich. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass nicht die Wassergewöhnung „abgehandelt“ und dann zur Wasserbewältigung „übergegangen“ werden kann (DURLACH 1994, S.17). „Die Kunst des Unterrichtens liegt in der sinnvollen Durchmischung der einzelnen Stunden mit den Inhalten“ (ebd.). Zur einfacheren Darstellung werden die beiden Bereiche allerdings getrennt dargestellt.

Im Folgenden soll der Bereich der Wasserbewältigung erläutert werden. Ihm gilt, wie auch schon im Titel dieser Arbeit ersichtlich, eine besondere Aufmerksamkeit, vor allem im praktischen Teil.

Die Wasserbewältigung soll nun im Unterschied zur Wassergewöhnung dem Schwimmanfänger eine „bewusste Form des Erkennens und Erlebens der physikalischen Eigenschaften des Wassers ermöglichen“ (REESE 1998, S.51). Die Erfahrungen, die der Schwimmanfänger in der Wassergewöhnung gesammelt hat, sollen nun für eine positive Entwicklung der Handlungs- und Bewegungsfähigkeit im Wasser ausgenutzt werden (vgl. LAUSE 1999, S.37). Erreicht werden soll dies in „wassertypischen Bewegungsformen und Spielen“ (SOWA 1982b, S.186), die nicht lehrgangmäßig aufgebaut werden sollen, sondern wie auch in der Wassergewöhnung ausreichend Zeit zum freien Spiel ermöglichen (vgl. LAUSE 1999, S.39). Ziel ist es, „die Schwimmanfänger zu befähigen, mit dem Wasser umzugehen und mit ihm vertraut zu sein“ (HAHNE/BRACHT 1999, S.37).

Die Wasserbewältigung unterteilt sich in fünf Teilbereiche mit jeweils eigenen Lernzielen:

- das Tauchen
- das Atmen
- das Springen
- das Auftreiben (statischer Auftrieb)
- das Gleiten (dynamischer Auftrieb).

Diese Bereiche stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern „sie haben zueinander Berührungspunkte und Überschneidungen“ (RHEKER 1999, S.119). RHEKER findet aus diesem Grund die Darstellung der Teilbereiche als Puzzleteile angemessen, bei dem die Puzzleteile ineinander greifen und damit die

Überschneidungen deutlich machen (vgl. RHEKER 1999, S.121). Dies bedeutet aber auch, dass es nicht möglich ist, die Teilbereiche der Reihe nach „abzuhaken“ (LAUSE 1999, S.38), denn vielmehr sind die Aufgabenschwerpunkte entsprechend der Entwicklung und des Fortschritts so zu setzen, „dass Schwierigkeitsgrad und Komplexität situationsangemessen erfolgen“ (VOLCK 2001, S.54). Hinzu kommt, dass zur Erfüllung bestimmter Lernziele Lernvoraussetzungen aus anderen Lernzielbereichen notwendig sind (vgl. LAUSE 1999, S.98). Es ist nicht ratsam, in einer Übungsstunde nur eine Fähigkeit aus einem Lernzielbereich zu üben, da dies schnell zu Langeweile und Demotivation führen kann (vgl. BRACHT/HAHNE 1999, S.37), so dass eine Kombination von verschiedenen Lernzielen in einer Unterrichtsstunde als angemessener angesehen wird.

Wie auch schon in der Wassergewöhnung werden die Übungen in Geschichten oder Spiele gekleidet, verlieren so den Übungscharakter und motivieren die Schüler besonders (vgl. RHEKER 1999, S. 134).

In den folgenden Unterkapiteln sollen die fünf Teilbereiche der Wasserbewältigung näher ausgeführt werden. Dazu wurden Texte verschiedener Autoren herangezogen. Allen ist gemeinsam, dass sie die oben aufgezählten fünf Teilbereiche der Wasserbewältigung anerkennen, allerdings mit unterschiedlichen Schwerpunkten und verschiedenen Vorschlägen zur konkreten Umsetzung im Unterricht.

Da eine ausführliche Betrachtung aller fünf Teilbereiche den Rahmen dieser wissenschaftlichen Hausarbeit sprengen würde, wird der Lernzielbereich Tauchen exemplarisch ausführlich dargestellt, die weiteren Bereiche werden nur kurz beschrieben.

3.4.1 Lernzielbereich Tauchen

Dem Bereich des Tauchens kommt eine besondere Stellung zu: Zum einen hat er eine große Bedeutung für andere Lernzielbereiche, denn diese benötigen alle zu irgendeinem Zeitpunkt Qualifikationen aus dem Bereich Tauchen (vgl. LAUSE 1999, S.75). Zum anderen kennzeichnet „sich unter Wasser bewegen können und wollen (...) Sicherheit im und dem Wasser gegenüber“ (DURLACH 1994, S.75). Deshalb soll Kindern so früh wie möglich Gelegenheiten zum Handeln unter Wasser gegeben (vgl. ebd.) und der Lernzielbereich Tauchen von Beginn der Wasserbewältigung an thematisiert werden.

Oberstes Ziel dieses Lernzielbereiches ist es „sich willkürlich unter die Wasseroberfläche begeben“ und im „Wasser orientieren und fortbewegen“ zu können (LANGE 2005, S.12).

Bereits in der Wassergewöhnung wurde das Gesicht der Wasseroberfläche immer näher gebracht. Jetzt soll sich nicht nur das Gesicht, sondern der ganze Körper einschließlich des Kopfes unter Wasser befinden. Hinzu kommen Bewegungs- und Orientierungsaufgaben unter der Wasseroberfläche. Neben fuß- und kopfwärtigem Tauchen sollen schließlich Strecken unter Wasser zurückgelegt werden und das Tauchen mit dem richtigen Atmen verbunden werden (vgl. LAUSE 1999, S.75f.).

RHEKER unterteilt den Lernzielbereich Tauchen in 11 Teillernziele und gibt konkrete Vorschläge, wie diese Ziele erreicht werden können (vgl. RHEKER 1999, S.134ff.). Die folgende Abbildung gibt einen Überblick und stellt zudem dar, wie die einzelnen Lernziele spiralenartig aufeinander aufbauen.

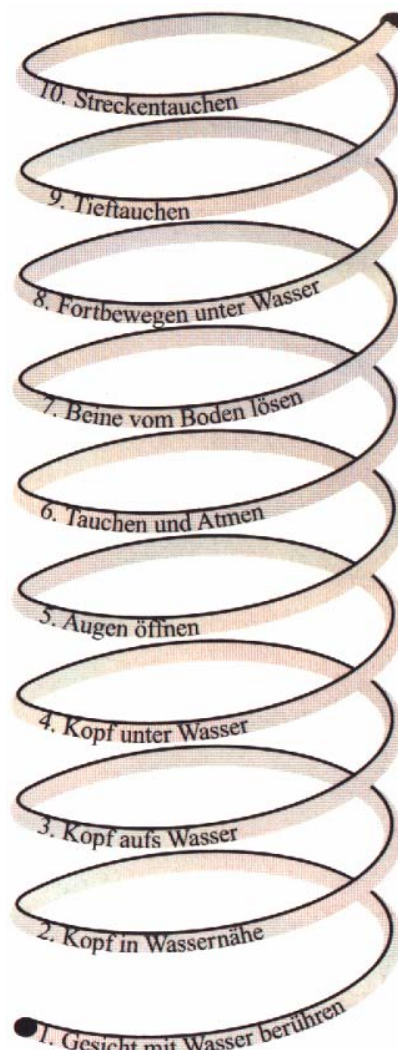


Bild 3: Schaubild der Teillernziele Tauchen (RHEKER 1999, S.135)

Als Voraussetzung für das Tauchen mit dem Kopf unter Wasser sieht RHEKER die Fähigkeit des willkürlichen Mundschlusses, denn „nur wer seinen Mund willkürlich schließen kann, ist in der Lage, den Mund unter Wasser geschlossen zu halten, so dass beim Tauchen kein Wasser in den Mund eindringt“ (RHEKER 1999, S. 136). Um dies zu Üben schlägt RHEKER unter anderem Pusteübungen vor:

„Wettpusten“: Zwei Kinder haben einen Korken zwischen sich und versuchen nun, diesen Korken auf die Seite des Partners zu pusten.

1. Teillernziel: Gesicht mit dem Wasser in Berührung bringen

Dabei sollen die Schüler die Angst vor Wasserspritzern im Gesicht verlieren. „Durch die Intensität der Spiele sollen mögliche vorhandene Ängste überwunden werden. Dass Wasserspritzer beim Spielen ins Gesicht kommen, kann als normal empfunden und durch den Spaß der Spiele positiv besetzt werden“ (RHEKER 1999, S.136).

„Mit den Füßen Wasser spritzen“: Die Kinder verteilen sich am Beckenrand, halten sich dort fest und lassen die Beine im Wasser baumeln. Auf ein Signal hin sollen sie mit den Beinen heftig strampeln.

2. Teillernziel: Kopf in die Nähe der Wasseroberfläche bringen

Ziel ist es hier, den Kopf immer näher an die Wasseroberfläche zu befördern und damit das Bestreben ängstlicher Kinder abzubauen, den Kopf möglichst weit vom Wasser entfernt zu halten.

„Wasserballschieben“: Jedes Kind versucht, einen Wasserball mit dem Kopf auf die andere Seite zu schieben.

3. Teillernziel: Kopf aufs Wasser legen

Zunächst sollen die Kinder lernen, einzelne Teile des Kopfes (z.B. den Mund, das linke Ohr) und anschließend den ganzen Kopf aufs Wasser zu legen.

„Glasbodenboot“: Ein Reifen wird auf das Wasser gelegt. Die Kinder beobachten durch diesen „Glasboden“ die Fische im Meer, indem sie das Gesicht aufs Wasser legen.

4. Teillernziel: Kopf unter Wasser nehmen

Hier sollen die Kinder lernen, den ganzen Kopf unter Wasser zu nehmen.

„Gegenstände mit dem Kopf hochwerfen“: Unter ein Schwimmbrett (oder andere schwimmende Gegenstände) tauchen und diese mit dem Kopf hochschleudern.

5. Teillernziel: Augen unter Wasser öffnen

Die Kinder sollen die Augen unter Wasser öffnen, um sich so zu orientieren.

„Grimassen schneiden“: Untertauchen mit einem Partner und sich gegenseitig Grimassen schneiden.

6. Teillernziel: Tauchen und Atmen

Die Kinder sollen nun unter Wasser ausatmen und dabei den Wasserwiderstand überwinden.

„Feuerwehrrampe“: Zwei Partner fassen sich an den Händen. Abwechselnd geht ein Partner in die Hocke und atmet dabei unter Wasser aus.

7. Teillernziel: Beine vom Boden lösen

Beim Abtauchen sollen die Schüler nun die Beine vom Boden lösen.

„Hangeln am Seil“: Die Kinder hangeln sich an einem Seil (z.B. Abgrenzungseile) oder der Überlaufrinne entlang.

8. Teillernziel: Gezieltes Fortbewegen

Die Kinder sollen sich zunächst mit Partnerhilfe später selbstständig unter Wasser gezielt fortbewegen.

„Durchtauchen des Partners“: Ein Partner stellt sich mit gegrätschten Beinen hin, ein anderer taucht zwischen den Beinen durch.

9. Teillernziel: Gezieltes Tieftauchen

Die Kinder sollen lernen, gezielt abzutauchen.

„Gegenstände heraufholen“: Gegenstände werden aus verschiedenen Wassertiefen geholt.

10. Teillernziel: Gezieltes Streckentauchen

Die Kinder sollen Techniken lernen, mit denen sie sich unter Wasser gezielt fortbewegen können.

„Slalomtauchen“: Mehrere Mitschüler stehen im Wasser und müssen umtaucht werden.

11. Teillernziel: ABC-Tauchen

Dieses Teillernziel umfasst: Spiele zur Gewöhnung an die Flossen, an die Brille und an den Schnorchel.

Selbstverständlich können auch hier die einzelnen Teillernziele nicht nacheinander abgehakt werden. Immer wieder kann der Rückgriff auf bereits Erlerntes oder das Überspringen einzelner Schritte notwendig sein.

3.4.2 Lernzielbereich Atmen

Im Wasser besteht die Möglichkeit des Verschluckens, denn wenn die Einatmung nicht rechtzeitig beendet wird, kann es sein, dass Wasser in die Luftröhre gelangt (vgl. INNENMOSER 1988, S.39). Zudem ist das Atmen in und unter Wasser durch den erhöhten Druck erschwert (vgl. Kapitel 2.2.1): Beim Einatmen über Wasser lastet erhöhter Druck auf Brust- und Bauchraum, beim Ausatmen ins Wasser muss der gegen Mund und Nase gerichtete Wasserdruck überwunden werden (vgl. RHEKER 1999, S.149).

Der Lernzielbereich Atmen ist nach LAUSE aus zwei Gründen relevant: Erstens ist das kontrollierte Atmen wichtig für den Lernzielbereich Tauchen und zweitens bereitet der rhythmische Wechsel von Einatmen über Wasser, dem Anhalten des Atems und des Ausatmens unter Wasser auf die richtige Atemtechnik beim Schwimmstil vor (vgl. LAUSE 1999, S.72). Dabei sollte das Ausatmen unter Wasser sowohl durch den Mund als auch gezielt durch die Nase stattfinden, denn „Ein Ausatmen durch die Nase verhindert das sehr unangenehme Eindringen von Wasser in dieselbe“ (ebd.).

Der Aufbau des Lernzielbereiches erweist sich nach RHEKER folgendermaßen als logisch: über das bewusste Atmen an Land, dem Atmen im brusttiefen Wasser zum Ausatmen unter Wasser (RHEKER 1999, S.149) wird letztendlich der letzte Schritt, der rhythmische Wechsel (wie oben beschrieben) geübt.

3.4.3 Lernzielbereich Springen

„Sprünge im und ins Wasser gehören zu den motivierendsten Übungen überhaupt, wenn die Schüler alle dafür benötigten Lernvoraussetzungen erfüllen“ (LAUSE 1999, S.93). Auch DURLACH betont den hohen Aufforderungscharakter, der im Flugerlebnis liegt. Durch die Stimulation des Vestibulärapparats (Gleichgewichtsorgan) hat das Springen einen hohen „emotionalen Erlebniswert“ (DURLACH 1994, S.66). Aus diesem Grund sei es nicht notwendig, die Sprünge in Spiele zu kleiden, vielmehr seien „gute Vorbilder oder witzige Aufgabenstellungen“ Motor genug (LAUSE 1999, S.93).

Voraussetzungen für das Springen und den damit verbundenen Spaß sind aber auf jeden Fall der angstfreie Aufenthalt unter Wasser (es ist unumgänglich, dass auch der Kopf ins Wasser eintaucht) und das Wiederfinden einer sicheren Standposition nach dem Sprung (vgl. ebd.). Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, dann kann das Springen auch mit großer Angst behaftet sein.

Ziel ist es, dass die Schüler „eine Vielzahl von Sprungmöglichkeiten mit großer Variationsbreite kennenlernen“ (LAUSE 1999, S.93). Die Variationen sind vielfältig: von kopf- und fußwärtigen Sprüngen im Schwimmbecken, über Sprünge von der Treppe bis hin zu vielen Variationen von Sprüngen vom Beckenrand (aus dem Sitzen, aus der Hocke, aus dem Stand, alleine, mit Partner, mit Hilfsmitteln, mit Bewegungsaufgaben während des Sprungs,...).

Allerdings birgt das Springen auch Gefahren, deshalb ist es unbedingt notwendig, von Beginn an einige Regeln zu beachten:

- Die Wassertiefe muss ausreichend sein (bei kopfwärtigen Sprüngen vom Beckenrand mindestens 1,80m), sonst besteht Verletzungsgefahr!
- Es darf erst gesprungen werden, wenn die Wasserfläche frei ist.
- Beim Springen auf Material, wie z.B. Schwimmmatten, muss dieses mindestens 1m vom Beckenrand entfernt auf dem Wasser liegen (vgl. DURLACH 1994, S.67).

3.4.4 Lernzielbereich Auftreiben/Schweben

Der Lernzielbereich Auftreiben verfolgt mehrere Absichten:

- Die Schüler sollen „erleben und erfahren, dass man vom Wasser (auch ohne Auftriebshilfen) getragen werden kann und dass man schweben, sinken und wieder auftreiben kann“ (VOLCK 2001, S.54).
- „Durch das Wirken des statischen Auftriebes (vgl. Kapitel 2.2.3) am eigenen Körper (...) sollen Kinder erleben, erfahren und erkennen, dass bestimmte Körperpositionen sehr gut, andere weniger und weitere ungeeignet zum bewegungslosen Liegen an der Wasseroberfläche sind“ (DURLACH 1994, S.81).
- Die Schüler sollen „zu der Einsicht kommen, dass dieses bewegungslose Liegen nur bei angehaltener bzw. eingeschränkter Atmung erfolgreich ist“ (ebd.).

Voraussetzung für diesen Bereich ist folglich, dass der Aufenthalt unter Wasser bereits angstfrei ablaufen kann, denn unweigerlich wird es bei verschiedenen Übungen dazu kommen, dass der Kopf unter die Wasseroberfläche gelangt.

Dabei ist zu beachten, dass die waagrechte Körperlage auf dem Wasser für viele Kinder noch ungewohnt ist. Schwimmanfänger sind unsicher, wie sie aus dieser Körperlage wieder sicheren Boden unter die Füße bekommen können, deshalb muss der Übergang von der Schwebelage in den Stand gelernt werden so RHEKER. Er macht den Vorschlag, dies mit der Anweisung „Hock´ die Beine unter den Körper und stelle die Füße auf den Boden“ umzusetzen (RHEKER 1999, S.167).

Während einige Autoren diesen Bereich auf die Ganzkörperschwebe reduzieren (vgl. z.B. DURLACH 1994), teilen RHEKER und LAUSE den Lernzielbereich in drei Etappen:

- unbewusstes Erleben des Auftriebes im Spiel mit verschiedenen Materialien
- Erleben des Auftreibens einzelner Körperteile z.B. beim Stützen (Teilkörperschwebe)
- Erleben der Ganzkörperschwebe zuerst mit Hilfestellung, später völlig frei (vgl. RHEKER 1999 und LAUSE 1999).

3.4.5 Lernzielbereich Gleiten

Beim Gleiten lernen die Kinder, „dass sie durch einen einmaligen, auf den Körper wirkenden Kraftimpuls ohne unterstützende Eigenbewegungen eine Strecke im Wasser zurücklegen können“ (DURLACH 1994, S.90). Der Kraftimpuls kann dabei auf verschiedene Weise entstehen: durch einen Partner, von dem man durchs Wasser gezogen/geschoben wird, durch das Abstoßen vom Beckenboden oder von der Beckenwand, durch Absprung vom Beckenrand,...(vgl. ebd., S.91).

Die zentrale Stellung des Gleitens liegt in der Bedeutung dieser Erfahrung für das Erlernen einer Schwimmtechnik. „Bevor Kinder ihre erste Schwimmtechnik lernen, muss Gleiten ein entsprechendes Könnensniveau erreicht haben“, denn „ohne Erfahrungen mit Gleiten macht es keinen Sinn, eine Schwimmtechnik vermitteln zu wollen“ (DURLACH 1994, S.91).

Daneben gilt hier als Voraussetzung der angstfreie Aufenthalt unter Wasser, denn zum Einnehmen der Schwimmlage (gestreckte Körperhaltung, in Bauchlage Gesicht auf dem Wasser) kommt auch der Kopf mit Wasser in Berührung. Zudem müssen die Fähigkeiten zur Körperspannung, zur Körperstreckung und zum statischen Auftreiben vorhanden sein. Ebenso muss das Wiederfinden einer sicheren Standposition nach dem Gleiten (vgl. Kapitel 3.4.4) beherrscht werden (vgl. LAUSE 1999, S.89f.), da ein „Ausrutscher auf dem Beckenboden (...) zu traumatischen Erlebnissen führen“ kann (RHEKER 1999, S.173).

Zur konkreten Ausgestaltung im Unterricht schlägt RHEKER folgenden Ablauf vor:

- passives Gleiten: gezogen werden von einem Partner (mit starkem Körperkontakt)
- allmähliches Lösen vom Partner, indem dieser seine Arme streckt bzw. für kurze Augenblicke seine Hände löst, so dass der Gezogene im Sog weiter gleiten kann
- aktives Gleiten durch selbstständiges Abstoßen (vgl. RHEKER 1999, S.173ff.).

3.5 Der erste Schwimmstil

Der Bereich des ersten Schwimmstils als Fortführung nach der Wasserbewältigung soll in dieser Arbeit keinen großen Platz einnehmen, da dieser im Praxisteil keinerlei Anwendung findet.

Da bei Wassergewöhnung und –bewältigung „über vielfältige Bewegungsmöglichkeiten (...) elementare Dinge gewonnen“ werden (VOLCK 1977, S.113), sollten nach erfolgreichem Absolvieren dieser beiden Bereiche die Voraussetzungen für das Erlernen einer Schwimmart gegeben sein (vgl. BRACHT/HAHNE 1999, S.57). Die Frage lautet dann: Welche Schwimmart soll wie erlernt werden?

Traditionelle Literatur versteht unter dem Schwimmenlernen ein Techniklernen, das von einer „Idealtechnik“ ausgeht (RHEKER 1999, S.194). Anhand von methodischen Übungsreihen lernen alle gleichermaßen das Schwimmen (vgl. VOLCK 1977, S.64). Über die Auswahl der ersten Schwimmtechnik sind sich die Autoren nicht einig. Befürworter des Brustschwimmens sehen die gute Orientierungsfähigkeit und den relativ geringen Kraftaufwand als Vorteil dieser Technik, während Befürworter des Kraulschwimmens eher das Anknüpfen an bereits erworbene alternierende Bewegungsformen wie das Krabbeln und Laufen hervorheben (vgl. VOLCK 1977, S.113). Auf GILDENHARD geht das Prinzip der Vielfältigkeit zurück (vgl. GILDENHARD 1986, S.9), das der Suche nach der ersten Schwimmart entgeht und nach dem sich aktuelle Autoren richten. Dabei lernt der Anfänger „innerhalb eines Kurses, ja innerhalb einer Unterrichtsstunde(...) die Teile von verschiedensten Schwimmtechniken kennen“ (LAUSE 1999, S.102). Im Detail bedeutet dies: die Schüler erlernen den Kraulbeinschlag in Bauch- und Rückenlage und verschiedene Armzugmuster. Sie kombinieren dann nach eigenem Ermessen die für sie günstigste Zusammenstellung und haben so „durch ihre Mitbestimmung direkten Einfluss darauf, welchen Schwimmstil sie erlernen“ (ebd., S.103). Dies muss nicht zwingend eine olympische Technik sein. Dabei kann es hilfreich sein, den Kindern Gegensatzerfahrungen durch unterschiedliche Kombinationen zu ermöglichen, um so die für sie bestmögliche Fortbewegungsmöglichkeit zu finden (vgl. FRANK 1999, S.43).

3.6 Spiel- und Übungsgeräte im Schwimmunterricht

Im Schwimmunterricht gibt es eine Materialienvielfalt wie in kaum einer anderen Sportart. Um diese zu systematisieren, möchte ich mich DIENEROWITZ und SOWA anschließen, die eine klare Abgrenzung zwischen Auftriebshilfen und methodischen Hilfsmitteln vornehmen (vgl. DIENEROWITZ/SOWA 1981, S.75):

- *Passive Auftriebshilfen* sind alle Gegenstände, die am Körper festgemacht werden, wie Halskrause, Schwimmflügel, Schwimmring oder Schwimmkorken. Diese täuschen dem Schwimmanfänger ein unnatürliches Auftriebs-, Gleichgewichts- und Sicherheitsgefühl vor, zudem wird die Schwimmlage verschlechtert (beinahe senkrechte Wasserlage). „Nimmt man die Auftriebshilfe weg, so kann das Kind weniger als vorher“ (ebd.). Bereits WIESSNER galt mit seiner Veröffentlichung „Natürlicher Schwimmunterricht“ im Jahr 1925 als der Verfechter gerätelosen Schwimmunterrichts (vgl. RHEKER 1999, S.32). Die meisten der aktuellen Autoren der Schwimmliteratur schließen sich dieser Meinung an. Werden doch Auftriebshilfen verwendet, so sollten, um das Vertrauen in die Hilfen nicht grenzenlos wachsen zu lassen, die Übungsformen im Anschluss daran auch ohne wiederholt werden (vgl. KIRSCH 1996a, S.13).
- *Methodische Hilfsmittel* drängen das Kind nicht in eine passive Rolle und sind deshalb zu befürworten. Sie beziehen das Kind vielmehr aktiv in den Wasserbewältigungsprozess mit ein, so dass es seine Unsicherheiten verliert. Die klassischen methodischen Hilfsmittel sind Schwimmbretter, Pullboys (zwei miteinander verbundene zylinderförmige Auftriebshilfen), Schwimmsprossen und Flossen.

RHEKER ergänzt zu diesen Gruppen zwei weitere:

- *Stabile Spiel- und Übungsgeräte* sind die in Schwimmbädern fest installierten Gegenstände wie Beckenrand, Überlaufrinne, Leiter, Treppe,...
- *Weitere Spielgeräte* können alle wasserfesten Spielsachen und Alltagsmaterialien sein wie Bälle, Luftballons, Ringe, Schiffchen, Reifen, Luftmatratzen, Schwämme, Schüsseln, Eimer, Wannen, Rohre und vieles mehr. Diese können vom Angst auslösenden Wasser ablenken und den Spaß am Aufenthalt im Wasser betonen (vgl. RHEKER 1999, S.91f.).

Im Folgenden wird unter „Schwimmen“ nicht die rein technikbezogene Auslegung des Begriffs verstanden. „Schwimmen“ soll unter einem weiter gefassten Verständnis als ein „vielfältiges Sich-Bewegen im, am, ins und unter Wasser“ aufgefasst werden (RHEKER 1999, S.14) wie es in den letzten Kapiteln bereits angeklungen ist.

4 Begründung des Schwimmens mit Schülern an der Schule für Körperbehinderte

4.1 Legitimation durch die Verankerung im Bildungsplan

Wie in Kapitel 1.5 bereits erwähnt, gibt es an der Schule für Körperbehinderte keinen einheitlichen Bildungsplan. Jeder Schüler kann individuell entsprechend seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen nach den Bildungsinhalten der allgemeinen Schulen (Grundschule bzw. weiterführende Schule), der Förderschule oder der Schule für Geistigbehinderte unterrichtet werden. Welche Rolle das Schwimmen dort jeweils einnimmt soll in den Kapiteln 4.1.1 bis 4.1.3 kurz dargestellt werden.

4.1.1 „Schwimmen“ im Bildungsplan der Grundschule

Exemplarisch für das Schwimmen an allgemeinen Schulen, soll hier die Grundschule erwähnt werden. Im entsprechenden Bildungsplan der Grundschule ist Schwimmen im Fächerverbund „Bewegung, Spiel und Sport“ zu finden.

Unter der Kompetenz „Spielen und Sich-Bewegen im Wasser“ sind eine Reihe von Inhalten aufgelistet, die bis Ende Klasse 2 bzw. Klasse 4 erreicht werden sollen:

- Am Ende der Klasse 2 können die Schüler
 - a) beim Sich-Bewegen im Wasser physikalische Phänomene (Widerstand, Auftrieb, Dichte, Strömung, thermische Reize) erleben und erfahren,
 - b) sich im Wasser bewegen und spielen,
 - c) im Wasser schweben, in Bauch- und Rückenlage gleiten, tauchen und springen,
 - d) grundlegende Bade- und Hygieneregeln einhalten und
 - e) technische Elemente des Schwimmens kennen lernen.
- Am Ende der Klasse 4 können die Schüler
 - a) tauchen, in Brust- und Rückenlage gleiten, auftreiben, schweben und in verschiedenen Varianten springen,
 - b) sowohl schnell als auch ausdauernd schwimmen,
 - c) in einer Schwimmart sicher schwimmen,
 - d) weitere Schwimmarten kennen lernen und
 - e) Bade- und Hygieneregeln beachten.

Ganz deutlich sind hier Elemente der Wassergewöhnung (vgl. Klasse 2 Punkt a und b) und der Wasserbewältigung wiederzuentdecken (vgl. Klasse 2 Punkt c, Klasse 4 Punkt a). Aber auch die erste Schwimmtechnik wird bereits am Ende der Klasse 2 thematisiert und bis zum Ende der Klasse 4 vertieft (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2004a, S.112ff.).

4.1.2 Zum Schwimmen im Bildungsplan der Förderschule

Auch hier ist Schwimmen im Fächerverbund „Bewegung, Spiel und Sport“ integriert. Im Kompetenzbereich „Sich im Wasser bewegen“ werden verschiedene Kompetenzen aufgeführt, die die Schüler erwerben sollen:

- Die Schüler bewegen sich spielerisch im Wasser und nutzen dessen besondere physikalische Eigenschaften: Die Schüler
 - a) bewegen sich angstfrei und zunehmend sicher im Wasser fort,
 - b) gestalten Spielideen im Wasser mit und ohne Materialien,
 - c) experimentieren mit Gegenständen zum Phänomen „Auftrieb“, machen mit ihrem Körper Auftriebserfahrungen,
 - d) bewegen sich kurz zielgerichtet und kontrolliert unter Wasser,
 - e) tauchen in die Tiefe oder tauchen Strecken und
 - f) erproben Sprungmöglichkeiten mit Variationen.

Auch hier sind deutlich Elemente aus der Wassergewöhnung (vgl. a und b) und der Wasserbewältigung (vgl. c bis f) enthalten. Eine weitere Kompetenz ist eindeutig dem ersten Schwimmstil zuzuordnen:

- Die Schüler lernen Schwimmen/ erweitern ihre Schwimmfertigkeit: Die Schüler
 - a) schwimmen gerne und zunehmend sicher in einem Schwimmstil,
 - b) steigern beim Schwimmen sowohl Ausdauer als auch Schnelligkeit (vgl. LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG BADEN-WÜRTTEMBERG 2007, S.250ff.).

4.1.3 Zum Schwimmen im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte

Auch im noch gültigen Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte wird Schwimmen erwähnt. Schwimmen soll hier als eine mögliche Sportart der Bewegungserziehung dienen. „Bewegungserziehung durch Wassergewöhnung und Schwimmenlernen hat für geistigbehinderte Schüler einen besonderen Stellenwert. Im Wasser sind zusätzliche wesentliche Körper- und Bewegungserfahrungen möglich“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 1982, S.79f.).

In allen drei Bildungsplänen ist damit das Schwimmen verankert und muss somit auch Lerninhalt an der Schule für Körperbehinderte sein. Dabei liegt der Schwerpunkt nicht auf dem Erlernen einer Schwimmtechnik, sondern klar auf Wassergewöhnung und Wasserbewältigung. Dennoch wird als zweiter Schritt sowohl im Bildungsplan der Grundschule als auch in dem der Förderschule die Schwimmtechnik thematisiert.

4.2 Legitimation durch das Aufgabenfeld „Bewegungsförderung“ an der Schule für Körperbehinderte

„Bewegung und somit Bewegungsbeeinträchtigung stehen in intensiver Wechselwirkung vor allem zu der kognitiven, aber auch zur emotionalen und sozialen Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG o.J.a, S.2). Somit kann die Bewegungsproblematik nicht als isoliertes Problem gesehen werden, sondern „tangiert das schulische Lernen und Erleben in nahezu allen Aspekten des Unterrichtsspektrums“ (ebd. S.10). Bewegung und Bewegungsförderung sind somit das zentralste Aufgaben- und Handlungsfeld, dem sich die Schule für Körperbehinderte stellen muss. Deshalb gilt Bewegungsförderung als übergreifender Unterrichtsbereich und Arbeitsprinzip (vgl. ebd. S.9).

„Vorrangiges Ziel bei Bewegungsbeeinträchtigungen ist es, die Mobilität, die Fähigkeit zur selbstständigen Bewegung in alltäglichen Lebenssituationen zu verbessern und damit den Betroffenen ein höheres Maß an Unabhängigkeit zu ermöglichen und so die Eingliederung in die Gesellschaft zu fördern“ (ebd. S.5).

Eine Möglichkeit diese Bewegungsförderung zu realisieren ist neben vielen anderen der Schwimmunterricht bzw. die Aktivitäten im Wasser. Somit kann das

Schwimmen an der Schule für Körperbehinderte hiermit seine Rechtfertigung finden.

Nicht zuletzt begründet aber auch die große Bedeutung, die das Wasser und damit das Schwimmen für Menschen mit einer Körperbehinderung hat, das Schwimmen an der Schule für Körperbehinderte. Der Übersichtlichkeit wegen wird dieser Aspekt in einem eigenen Kapitel dargestellt.

5 Bedeutung des Wassers/des Schwimmens für Schüler mit einer Körperbehinderung

Durch die Vielzahl an unterschiedlichen Behinderungsformen kann hier keine allgemeingültige Aussage gemacht werden, welche Bedeutung das Wasser oder das Schwimmen für den einzelnen Menschen mit Behinderung hat. Die im Folgenden skizzierten Bedeutungsaspekte können deshalb nur exemplarische Funktion haben. Welche Bedeutung des Schwimmens für den Einzelnen im Vordergrund steht, ist immer im individuellen Fall abzuklären (vgl. BRACHT/HAHNE 1999, S.3). Damit wende ich mich klar gegen die Auflistung der Bedeutungen des Schwimmens zugeordnet zu unterschiedlichen Behinderungen, wie sie INNENMOSER in seiner Veröffentlichung vornimmt (vgl. INNENMOSER 1988, S.41ff.).

Die Abhandlung dieses Kapitels orientiert sich an der Gliederung von VOLCK, um eine übersichtliche Darstellung zu erreichen (vgl. VOLCK 1977, S.158ff.).

5.1 Schwimmen ermöglicht besondere Umwelt- und Körpererfahrungen

Nach Piaget gewinnt das Kind mit Behinderung wie alle anderen Kinder auch „einen großen Teil seiner Erfahrungen über die Eigenschaften seines Körpers, seiner sozialen und materialen Umwelt durch Bewegung“ (DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.10). Durch den handelnden Umgang lernt das Kind die ihn umgebende Umwelt kennen.

Im Vergleich zu nichtbehinderten Kindern sind bei vielen Kindern mit einer Körperbehinderung zahlreiche Bewegungsäußerungen gestört und somit Alltagsbewegungen und die Kontaktaufnahme zur Umwelt erschwert (vgl. INNENMOSER 1991, S.108). Dies führt zu veränderten oder gar zu einem Mangel an Umwelterfahrungen (vgl. INNENMOSER 1988, S.40). Das, was das nichtbehinderte Kind aufgrund seines Bewegungsdranges und seiner Bewegungsmöglichkeiten erfährt, bleibt diesen Kindern häufig versperrt (vgl. SOWA 1982a, S.163). Ihnen bleibt oft nur die Möglichkeit, die „Rolle des Zuschauers“ einzunehmen (ebd., S.162).

Durch diese Umstände sind auch die Beziehungen, die Kinder mit einer Körperbehinderung zum Element Wasser haben, anders einzuschätzen. Obwohl auch sie beim Baden in der Badewanne grundlegende Merkmale des Wassers erfahren (dass es kalt oder warm sein kann, dass es einige Gegenstände trägt,

andere nicht), fehlt diesen Kindern dennoch häufig ein weitgreifender Erfahrungsschatz, der z.B. durch den Badebetrieb, das Spielen am Strand mit Sand und Wellen,...gewonnen werden kann (vgl. VOLCK 1977, S.158). Sie kennen Wasser meist ausschließlich „als Lebens- und Reinigungsmittel“ (DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.10). Durch den einseitigen Bezug und die eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten kann das Wasser nun weitaus stärker als Bedrohung angesehen werden (vgl. VOLCK 1977, S.158). Deshalb gilt es „diesen begrenzten und häufig negativ akzentuierten Vorstellungs- und Erfahrungsbereich durch neue und positive Erfahrungsmöglichkeiten zu erweitern“ und „neue Erlebnismöglichkeiten im und am Wasser zu ermöglichen“ (SOWA 1982a, S.163).

„Durch die geistige Verarbeitung, das fremde Element Wasser zu bewältigen und sich letztlich auch darin wohl zu fühlen, wird eine neue Körper-Umweltbeziehung erschlossen und auch das kognitive Spektrum (...) erweitert“ (LAUSE 1992a, S.11). Die „Umwelterweiterung“ (INNENMOSER 1998, S.85) erfordert vom Kind eine Anpassung an das Wasser mit seinen spezifischen Eigenschaften: es reagiert auf Bewegungen anders als Luft und Bewegungen und Spiele, die man an Land macht, sind nicht unbedingt im Wasser durchführbar. Da das ganze Leben als „ständiger Adaptionsprozess an die Verhältnisse der Umwelt“ verläuft (INNENMOSER 1991, S.109), kann die notwendige Anpassung an das neue Element als Beitrag zur Lebensbewältigung angesehen werden. Durch Bewegung und Spiel im Wasser werden dem Kind zahlreiche Entwicklungsanstöße gegeben (vgl. VOLCK 1977, S.159).

Im Wasser wird der menschliche Körper fortwährend taktil, propriozeptiv und vestibulär stimuliert. Die Stimulation der drei Sinnesbereiche ist wichtig für die Gesamtentwicklung des Menschen (DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.10). Die vielen Reize wie Schwerelosigkeit, Auftrieb, das leichte Drehen und Wenden, die Berührung und die Temperaturunterschiede,...müssen zusammengeführt, geordnet und strukturiert werden. Diesen Vorgang nennt man „Sensorische Integration“. Das Wasser ist eines „der bestgeeigneten Medien zur Förderung dieses Prozesses“ (MERTENS 1999, S.233). Somit kann das Wasser der Entwicklungsförderung dienen.

Zusätzlich ermöglicht die besondere Wahrnehmungsqualität durch das Wasser, dass der eigene Körper wesentlich deutlicher als anderswo wahrgenommen

werden kann. Demnach vermittelt jede Bewegungshandlung im Wasser auch Erfahrungen mit und über den Körper, „d.h. also, dass Bewegungserfahrungen immer auch Körpererfahrungen sind“ (REESE 1998, S.61).

Aber auch völlig neue und ungewohnte Raumerfahrungen, die z.T. an Land nicht möglich sind, werden im Wasser möglich: das Auftreiben und Schweben des Körpers, Bewegungen in drei Dimensionen, Rollbewegungen um alle Achsen,... (vgl. RHEKER 1999, S.16f.). Diese Erfahrungen verhelfen zu einem Körpergefühl, das für die spätere Gesamtentwicklung von besonderer Bedeutung sein kann (vgl. DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.10).

5.2 Schwimmen kann Handlungsmöglichkeiten erweitern, Selbstständigkeit und Selbstsicherheit erhöhen

Schwimmen wird von vielen Autoren als ideale Sportart für Menschen mit Körperbehinderung angesehen (vgl. z.B. LORENZEN 1970 oder INNENMOSER 1988), weil ihnen im Medium Wasser das Sich-Selbst-Bewegen ermöglicht wird - bei vielen die einzige Form. Durch den Auftrieb, und damit der Reduzierung der Schwerkraft, werden die Bewegungen leichter und spastische Bewegungen ausgeglichener und sicherer (vgl. WEICHERT 1995a, S.30), schnelle ausführende Bewegungen (wie z. B. bei der Athetose) werden durch den Wasserwiderstand gebremst. Somit unterstützt der Auftrieb die Bewegungsausführung und erleichtert die Bewegungssteuerung (vgl. MERTENS 1999, S.233). Menschen mit einer Körperbehinderung können im Wasser nun Bewegungen vollziehen, „die sie an Land durch ihre Schädigung bedingt nicht ausüben können. So sind in vielen Fällen Stehen, Gehen und Laufen möglich“ (DIENEROWITZ/SOWA 1981, S.74), und Wasser bewirkt für sie eine Bereicherung ihrer eingeschränkten Erfahrungsmöglichkeiten und Handlungsfelder.

Zudem bietet das Wasser für einige Kinder mit Körperbehinderung die Möglichkeit, sich hilfsmittelungebunden zu bewegen. „Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen, die tagaus, tagein im Rollstuhl sitzen, genießen die Situation der Unabhängigkeit“ von Fremdhilfe (DURLACH 1998, S.121).

Die Erlebnisse der eigenständigen Fortbewegung sind von ganz besonderer Bedeutung für die Selbstständigkeit. Über die Könnens- und Erfolgserlebnisse wird so ein Beitrag zur Steigerung der Selbstsicherheit der körperbehinderten Kinder geleistet (vgl. VOLCK 1977, S.159). „Die im Wasser gemachten Erfahrungen führen nicht selten zu einer Kompensation von affektiv-emotionalen Störungen

durch Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens“ (LAUSE 1992a, S.11). WEICHERT spricht gar von einer „Tankstelle für Selbstwertgefühl“ (WEICHERT 1995a, S.30). Zudem weist er darauf hin, dass viele Momente einer Behinderung im Wasser weniger zur Geltung kommen als an Land: bei gestörtem Gleichgewicht gibt das Wasser Halt, Probleme mit den Beinen können mit den Armen kompensiert werden und bei gestörter Koordination oder verlangsamter Motorik hat das Wasser den Vorteil, dass dort nur langsamere Bewegungen möglich und notwendig sind (vgl. WEICHERT 1995b, S.24). „Im Wasser bin ich nicht behindert“ so schließt EGGLI, eine gelähmte Frau, ihren Bericht über ihre Erfahrungen mit dem Medium Wasser (EGGLI 2002, S.5) und macht damit deutlich, was es für ein Genuss sein kann, „seinen sonst so schlecht funktionierenden Körper wohligh zu spüren“ (WEICHERT 1995a, S.30).

Im Gegensatz zu diesen positiven Bedeutungen, die Wasser haben kann, sieht KIRSCH im Schwimmunterricht ein absolutes Ausgeliefertsein von schwerstbehinderten Kindern gegenüber ihren Betreuern im Vordergrund („Wenn er mich loslässt, ertrinke ich“, KIRSCH 1996c, S.25). Hier wäre abzuwägen, ob der Bedeutung der selbstständigen Bewegung (wenn auch abhängig von der Unterstützung durch Fremdhilfe) oder der entstandenen Abhängigkeit ein höherer Stellenwert zugesprochen wird.

LAUSE spricht noch eine weitere Bedeutung des Schwimmens in diesem Zusammenhang an: „Die Erschließung eines zunächst fremden Bewegungsraumes, seine Bewältigung und vor allen Dingen das Erlernen des Schwimmens sind elementar wichtige Schlüsselerlebnisse in der Entwicklung des Menschen. Das Schwimmen geht als motorische Grundfertigkeit erstmalig über die ontogenetische Entwicklung des Menschen hinaus und ist daher für jeden Menschen eine besondere Qualität“ (LAUSE 1999, S.14). Aus diesem Grund sollte auch Kindern mit einer Körperbehinderung diese Qualifikation nicht vorenthalten werden. Von Schülern mit schweren Behinderungen kann „eventuell nicht erwartet werden, dass sie jemals das Schwimmen erlernen werden“. Der Besuch im Schwimmbad dient vielmehr einer „Handlungsfelderweiterung im Element Wasser, in dem sensorische und psychomotorische Erlebnisse im Vordergrund stehen“ (LAUSE 1999, S.15).

Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit durch das Schwimmen kann auch aus einer anderen Perspektive gesehen werden: durch das Schwimmen kann eine bis

dahin nicht zugängliche soziale Umwelt wie Schwimmbäder, Baggerseen, das Meer und andere Freizeitaktivitäten im Medium Wasser wie Segeln, Rudern,... erschlossen werden, für die ein Mindestmaß an schwimmerischen Fertigkeiten benötigt wird. Schwimmen wird deshalb von einigen Autoren als „Brauchkunst“ bezeichnet (vgl. INNENMOSER 1998, S.78). Sinnvolle Freizeitbeschäftigung ist so auch im sportlichen Bereich für Kinder mit einer Körperbehinderung möglich. So kann Schule dem Ziel, die Schüler dazu zu befähigen, sich Möglichkeiten der Freizeitgestaltung zu erschließen (vgl. Kapitel 1.5), mit Schwimmunterricht gerecht werden.

5.3 Schwimmen kann eine neue soziale Umgebung erschließen und besondere soziale Erfahrungen ermöglichen

Schwimmen ermöglicht (wie oben dargestellt) dem Kind mit einer Körperbehinderung an den Freizeitaktivitäten teilzunehmen, an denen seine Altersgenossen ohne Behinderung teilnehmen und ermöglicht somit Teilhabe an der und Einordnen in die Gesellschaft. Deshalb ist auch dem körperbehinderten Kind der Zugang zu diesen sozialen Räumen zu eröffnen (vgl. VOLCK 1977, S.160).

Da Schwimmen meist in einer Gruppe durchgeführt wird (vgl. DIENEROWITZ/SOWA 1981, S.74), ermöglicht Schwimmen auch die soziale Integration in eine Gruppe (vgl. RHEKER 1999, S.23).

Die Eigenschaften des Wassers setzen die Rahmenbedingungen, dass Menschen mit Behinderung sich im Wasser unbehindert fühlen können (vgl. ebd. S.42 und Kapitel 5.2). Durch das leichtere und selbstständige Bewegen sind Menschen mit Behinderung gegenüber den Menschen ohne Behinderung nicht mehr so eingeschränkt und es besteht nahezu kein Unterschied mehr, da sie annähernd die gleichen Bewegungsmöglichkeiten haben. WEICHERT beschreibt, dass sein schwerbehinderter Sohn beim Herumpaddeln im Wasser seinen Alterskameraden ebenbürtig sein kann (vgl. WEICHERT 1995a, S.30) und auch INNENMOSER spricht von einer „Leistungsgleichheit“ (INNENMOSER 1998, S.83).

Deshalb vertreten einige Autoren die Ansicht, dass Schwimmen die ideale Sportart für den Integrationssport ist (vgl. z.B. RHEKER 1999). Beim Anfängerschwimmen beginnen alle mit etwa gleichen Voraussetzungen und können gemeinsam die ersten Erfahrungen mit dem neuen Element Wasser machen, egal ob behindert oder nichtbehindert. Zudem sind Spiele und Übungsformen im

Anfängerschwimmen meist so ausgewählt, dass jeder daran teilnehmen kann, weshalb die Integration von nicht so leistungsfähigen Schülern beim Schwimmen oft besser gelingt als in anderen Unterrichtsstunden (vgl. RHEKER 1999, S.18). RHEKER deutet noch einen weiteren Vorteil des Schwimmens als Integrationssport an, der einen sehr hohen symbolischen, aber damit nicht weniger bedeutenden, Wert hat: „Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen können sich beim Schwimmen und Spielen im Wasser auf einer Ebene begegnen. (...) Menschen mit und ohne Behinderung bewegen sich beim Schwimmen mit dem Kopf an der Wasseroberfläche, also auf einer Ebene. (...) Rollstuhlfahrer müssen nicht zu Fußgängern aufschauen“ (vgl. ebd., S.41).

Die Integration in eine Gruppe gibt Anlass für „sozialen Kontakt und damit das Eingehen von neuen Bekanntschaften und Freundschaften“ (VOLCK 1977, S.160). Durch gemeinsame Spiele im Anfängerschwimmen wird zwangloses freies Tun ermöglicht, was wiederum der Kommunikation untereinander dienlich ist (vgl. DIENEROWITZ/SOWA 1981, S.74). Somit kann das Schwimmen auch im kommunikativen Bereich „als Eingliederungshilfe in die Gesellschaft angesehen werden“ (MERTENS 1988, S.43).

Schwimmen ermöglicht außerdem soziales Lernen (vgl. INNENMOSER 1988, S.66): Regeln müssen eingehalten werden, auf Schwächere muss Rücksicht genommen werden, eventuell muss man sich gegenseitig Hilfestellung geben und auch das Erlernen von Anpassung und Toleranz ist im Schwimmen notwendig. DIENEROWITZ und SOWA merken an, dass sich die „beim Schwimmen gemachten Erfahrungen sozialer Verhaltensweisen (...) dann auch auf außersportliche Situationen übertragen“ lassen (DIENEROWITZ/SOWA 1981, S.74).

5.4 Schwimmen kann gesund sein

Der Aufenthalt im Wasser hat auf den Körper des behinderten Kindes einige gesundheitsfördernde Wirkungen:

- Durch die Aufhebung der Schwerkraft können Bewegungsabläufe harmonisiert werden. Pathologische Bewegungsmuster schwerbehinderter Kinder (vgl. auch Kapitel 1.2) können abgeschwächt werden, da die Bewegungskontrolle und Bewegungsgenauigkeit im Wasser einfacher zu steuern ist (vgl. SOWA 1982a, S.163).
- Die ansonsten bewegungsarmen Kinder sind durch die einfacheren Bewegungsabläufe motiviert, so dass Bewegungsfreude entsteht und körperliche Restfunktionen sich besser aktivieren lassen (vgl. MERTENS 1999, S.229).
- Im Wasser ist eine ausdauernde Bewegungsaktivität ohne störende Nebenwirkungen und ohne Schädigungsgefahr möglich (vgl. INNENMOSER 1988, S.42ff). Dies hat eine weitere gesundheitsfördernde Wirkung zur Folge: „Jede motorische Aktivität, die über den bloßen Aufenthalt im Wasser hinausgeht, erhöht die Stoffwechselfunktion und trägt somit zu einer Erhöhung der Leistungsfähigkeit bei“ (LAUSE 1992b, S.12).
- Durch die Auftriebswirkung des Wassers wird der Körper von seinem Gewicht entlastet, was vor allem „den an Land besonders beanspruchten Stütz- und Bewegungsapparaten (Wirbelsäule, Gelenke, Muskeln) zugute kommt“ (LAUSE 1992a, S.9). Somit können auch eventuelle Haltungsschwächen und –schäden (wie sie durch einseitige Lähmungen entstehen) ausgeglichen werden (vgl. DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.11).
- Zudem bewirkt die Auftriebswirkung eine allgemeine Lockerung und Beseitigung von Muskelverspannungen (vgl. ebd.). Wasser kann damit eine entspannende Wirkung haben, was gerade für cerebrally bewegungsgestörte Kinder mit einer Spastik von großer Bedeutung sein kann.
- Vermehrte Bewegungen im Wasser tragen zu einer Vermeidung von Sekundärschäden wie z.B. Versteifungen und Kontrakturen, vor allem in den großen Gelenken (Hüft- und Kniegelenke), bei (vgl. DURLACH 1998, S.121).

- Die Atemhilfsmuskulatur (die für das Heben und Senken des Brustkorbes zuständig ist) wird durch das „Arbeiten“ gegen den Wasserdruck trainiert und gekräftigt (vgl. LAUSE 1999, S.12).
- Auf die Belastung durch Wasserdruck und Bewegung reagiert der Körper mit einer Anpassung der Herz-Kreislauffähigkeit. Diese bewirkt wiederum eine bessere Hautdurchblutung.
- Organe lassen in ihrer Funktion und Steuerung nach, wenn sie nicht durch entsprechende Reize angeregt werden, ebenso das System der Wärmeregulation des Körpers. Besonders bei Kindern, bei denen durch entsprechende Kleidung eine eigenständige Wärmeregulation des Körpers überflüssig gemacht wird, sind wenige funktionsanregende Reize vorhanden. In der Folge nimmt die Anfälligkeit vor allem gegenüber Erkältungskrankheiten zu. Wasser mit einer anderen Wärmeleitfähigkeit bietet dem Körper funktionsanregende Reize, so dass allmählich durch die Beanspruchung der Steuermechanismen eine Abhärtung und damit Widerstandsfähigkeit gegenüber Krankheiten erzielt werden kann (vgl. VÖLKER 1983, S.33).

Nach dieser Abhandlung kann nun also gesagt werden, dass Schwimmen für Menschen mit einer Körperbehinderung nicht nur Bedeutung für die körperlichen Funktionen hat, sondern auch auf deren psychische, geistige und soziale Entwicklung und auf die Festigung ihrer Leistungen in der Gesellschaft Einfluss hat (vgl. INNENMOSER 1988, S.36).

6 Anfängerschwimmen an der Schule für Körperbehinderte

6.1 Allgemeines zum Anfängerschwimmen bei Kindern mit einer Körperbehinderung

Hier sollen einige kurze allgemeine Bemerkungen zum Anfängerschwimmen bei Kindern mit einer Körperbehinderung aufgezählt werden.

- DIEDERLEY und GALLINAT weisen darauf hin, wie wichtig gerade bei körperbehinderten Schülern die *räumlichen Rahmenbedingungen* sind. Neben ebenerdigen Eingängen, rollstuhlgerechten Umkleiden, Toiletten und Duschen ist beispielsweise auch die Erreichbarkeit von Kleiderhaken und Duscharmaturen von Bedeutung. Nicht zu unterschätzen ist auch die Gefahr durch rutschige Bodenbeläge für gehbehinderte Schüler oder Rinnen am Beckenrand, in die sich Rollstühle verhaken können (vgl. DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.83ff.).
- Beim Schwimmen mit Kindern mit einer Körperbehinderung muss generell beachtet werden, dass dies „personalintensiver Unterricht“ ist (LAUSE 2000, S.304), da häufig viele Schüler in großem Umfang Hilfestellung benötigen. Im Wasser soll der *Lehrer* größtmögliche Sicherheit und Vertrauen geben, deshalb ist es gut, wenn auch der Lehrer sich mit im Wasser befindet. Er soll nur so viel Hilfe geben, wie der Schüler unbedingt braucht und sie wegnehmen, sobald der Schüler sicher ist. Dabei soll er den Schüler und seine körperliche und psychische Verfassung stets beobachten. Fortschritte, auch kleine, sollen anerkannt und gelobt werden (vgl. INNENMOSER 1988, S. 132ff.). INNENMOSER geht noch weiter: „Letztlich gelingen oder scheitern Lernprozesse [im Anfängerschwimmen] daran, ob ein gewisses Sympathieverhältnis zwischen Körperbehindertem und Lehrer hergestellt werden kann“ (INNENMOSER 1991, S.126).
- *Spiele* im Wasser nehmen eine große Rolle ein, sie können dazu beitragen, dass die Schüler auf spielerische Art die Angst vor dem Wasser verlieren (SOWA 1982d, S.276).
„Innerhalb einer jeden Unterrichtsstunde sollen die Schüler zudem auf jeden Fall Zeit für freies Spiel bekommen. (...) Beim freien Spiel werden gar keine Lehreranforderungen an die Schüler gestellt (LAUSE 2000, S.305).

- „Das durch die Behinderung häufiger erhöhte Sicherheitsbedürfnis hat zur Folge, dass diese Kinder in stärkerem Maße Angstsymptome aufweisen, verbunden mit einer Übersensibilisierung im Bereich der Gesichtsregion“ (VOLCK 1977, S.164). Zudem erklärt sich die häufige *Wasserangst* gerade bei Kindern mit einer Behinderung darin, dass sie das Wasser meist nur einseitig als Reinigungsmittel kennen gelernt haben. „Aus Gründen des Zeitmangels und der Mehrarbeit, die ein behindertes Kind verursacht, wird eine lustvolle Beziehung zum Wasser nicht entwickelt und teilweise völlig unterdrückt“ (DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.74), weil Schwimmbadbesuche mit der Familie nicht oder nur selten stattfinden. Die Scheu vor dem Wasser ist laut MERTENS etwas Unnatürliches und wird nicht selten erst durch die Angst der Begleitperson auf das Kind übertragen, indem das Kind beim Baden mit einem erhöhten Muskeltonus festgehalten wird (vgl. MERTENS 1999, S.228). Diese Angst der Begleitpersonen ist bei Kindern mit einer Behinderung noch verstärkt. Die Sorge, dem Kind Ungutes zu tun, es zu erschrecken ist in diesem Fall besonders hoch.
- Auch an Schulen für Körperbehinderte sind in Kombination mit Körperbehinderungen häufig *geistige Behinderungen* anzutreffen. Auch dies ist beim Schwimmunterricht zu beachten. Regel- und Gruppenspiele, wie sie in der Literatur häufig für den Schwimmunterricht vorgeschlagen werden, müssen eventuell vereinfacht werden. BRACHT/HAHNE weisen zudem darauf hin, dass Übungsansagen kurz, einfach und deutlich formuliert werden und möglichst vielfältige Methoden der Vermittlung angewandt werden sollten. Für das Erreichen bestimmter Ziele sollte auf jeden Fall ausreichend Zeit eingeplant werden (vgl. BRACHT/HAHNE 1999, S.24).
- KRÜGER weist darauf hin, dass an Schulen für Körperbehinderte mit häufigen *Ausfallzeiten* durch ärztliche Behandlung und Klinikaufenthalte der Schüler zu rechnen ist (vgl. KRÜGER 1983, S.103). Daraus können sich Probleme ergeben, denn seltener und unregelmäßiger Schwimmunterricht führt zu Unsicherheiten und Ängsten und kann durch wenige Fortschritte auch frustrierend sein (vgl. INNENMOSER 1988, S.88).

- „Gönnen Sie sich, Ihren behinderten Kindern oder Schwimmschülern ein *intensives, sorgfältiges Anfängerschwimmen*, das durchaus ein bis vier Jahre dauern darf“ (INNENMOSER 1988, S.70), so INNENMOSER in seiner Veröffentlichung von 1988. Er sieht das Wasser-Vertraut-Werden als die wichtigste Lernaufgabe des gesamten Schwimmens, die jeder behinderte Mensch lernen kann. Auch nachträglich können noch Übungen des Anfängerschwimmens erarbeitet werden, wenn der Schüler bereits einige Meter „schwimmend“ zurücklegen kann, die Übungen des Anfängerschwimmens aber noch unzureichend beherrscht (vgl. ebd.).
- Lernen braucht Zeit und *Fortschritte* in einzelnen Lernstufen sind nicht immer gleich groß bzw. lassen sich nicht immer gleich gut erkennen, so auch beim Schwimmen. INNENMOSER weist darauf hin, dass sich gerade im Schwimmen Lernfortschritte auch darin zeigen, dass eine zunehmende Sicherheit in der Ausführung von Aufgaben vorliegt (vgl. ebd. S.88).

6.2 Besonderheiten des Schwimmens bei einzelnen Schädigungen

Trotz der positiven Wirkungen, die im letzten Kapitel beschrieben wurden, ist es unumgänglich, so sind sich alle Autoren einig, vor dem Schwimmbadbesuch ein ärztliches Gutachten einzuholen. Dies ist besonders bei folgenden Schädigungen von Bedeutung:

- *Störungen des Herz-Kreislauf-Systems*: Lange Zeit verbot man Menschen mit Störungen der inneren Organe jegliche Bewegungsaktivität, heute sieht man ein angemessen dosiertes und richtig ausgewähltes Sportprogramm sogar als empfehlenswert auch für diese Menschen an (vgl. INNENMOSER 1988, S.48). Menschen mit Störungen des Herz-Kreislauf-Systems müssen sich besonders vorsichtig an den Aufenthalt im Wasser gewöhnen, da schnell die Gefahr einer Überbelastung entstehen kann, wenn durch den Wasserdruck zu viel Blut ins Herz gepumpt wird (vgl. auch Kapitel 2.2.1), Tauchen kann aus dem selben Grund zu einer Extremlastung führen (vgl. BRACHT/HAHNE 1999, S.9f.). Eine zu hohe Wassertemperatur, die zu einer erschwerten Wärmeabgabe des Körpers führt, kann eine zusätzliche Belastung des Kreislaufs bedeuten (vgl. ebd.).
- *Epileptische Anfälle*: Wie an Land müssen auch hier ständig entsprechende Medikamente für den Notfall bereitgehalten werden. Zudem ist eine

ständige Beaufsichtigung durch Personen, die mit der Erkrankung vertraut sind, unerlässlich. Körperliche und seelische Überbelastungen (wie z.B. durch starke Angst- und Schreckreaktionen) sollten auf jeden Fall vermieden werden, weil diese anfallsauslösend wirken können (DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.68).

- *Hydrocephalus*: auch hier kann der erhöhte Wasserdruck insofern gefährlich werden, als im Ventil, das häufig gelegt wird, um ein Abfließen der Gehirnflüssigkeit zu ermöglichen, ein zu hoher Druck entsteht (vgl. ebd. S.69).

Dennoch spricht auch bei diesen Schädigungen überhaupt nichts gegen einen Aufenthalt im Wasser. Wichtig sind nur eine ärztliche Abklärung und Kenntnisse über Verhaltensbesonderheiten dieser Menschen bei den Betreuungspersonen (vgl. DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.67).

Somit können sich alle Menschen mit Behinderung aus gesundheitlicher Sicht am Aufenthalt im Wasser beteiligen (vgl. INNENMOSER 1988, S.61).

Um einen kurzen Einblick in weitere Besonderheiten des Schwimmens bei bestimmten Schädigungsformen zu geben, sollen hier die drei größten Schädigungsgruppen kurz erläutert werden. Selbstverständlich gelten aber auch hier die Bedeutungen des Wassers, die in Kapitel 5 bereits aufgezählt wurden.

6.2.1 Schwimmen bei cerebralen Bewegungsstörungen

Bedeutend für Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen ist die Wassertemperatur: Folgende Differenzierungen sind dabei notwendig:

- Für Kinder mit einer *gering ausgeprägten Spastizität*, die sich selbst bewegen, ist eine Wassertemperatur von 31°C ausreichend. Aber auch hier ist darauf zu achten, dass sie sich nicht zu lange im Wasser aufhalten.
- Kinder mit *schweren Formen der Spastizität*, deren Bewegungsmöglichkeiten sehr gering sind, benötigen eine Wassertemperatur von ca. 37°C. Eine niedrigere Temperatur würde zur schnellen Auskühlung und damit zum Absenken der Kerntemperatur führen und einen stark erhöhten Muskeltonus bewirken (da der Körper durch Muskelspannung die Wärme erzeugt, die ihm verloren geht). Abhilfe bei niedrigeren Temperaturen können Aufwärmphasen unter der warmen Dusche schaffen (vgl. DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S. 70f. und DURLACH 1998, S.20ff.).

Bei *starken tonischen Reaktionen* empfiehlt es sich, vor Eintritt in das Schwimmbecken die Duschtemperatur für eine kurze Phase ca. zwei Grad unter der Beckentemperatur einzustellen. Dies ermöglicht eine Gewöhnung an die im Wasser herrschende Temperatur, so dass beim Einsteigen ins Wasser die erhöhte Reflextätigkeit reduziert werden kann (vgl. DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.71).

Vorsicht ist geboten bei *persistierenden Reflexmustern*, asymmetrischen Körperhaltungen aber auch bei *Athetosen* und *Ataxien*: durch unvorhergesehene Bewegungsabläufe können z.B. Rotationen auftreten, die zu einer massiven Verunsicherung und überdauerndem Angstaufbau führen können.

Generell hat das Wasser aber einen positiven Einfluss auf die Bewegungsabläufe: So werden spastische Bewegungen ausgeglichener, weil die Schwerkraft verringert wird und ausfahrende Bewegungen durch den Wasserwiderstand gebremst werden (vgl. auch Kapitel 5.2).

Der Auftrieb des Wassers kann gerade bei dieser Schädigung zu großen Schwierigkeiten und Unsicherheiten führen: Der Auftrieb bewirkt, dass die Füße nicht am Boden bleiben. Deshalb müssen Schwimmanfänger lernen, wie sie mit ihren Füßen durch aktives Tun den Kontakt zum Boden erhalten bzw. ihn wieder herstellen können. Noch wichtiger ist dies bei Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen, die ihre Motorik nicht vollständig im Griff haben (beispielsweise spastische Diplegie). Das Verlieren des Bodens unter den Füßen kann hier eine Gefahr werden (vgl. DURLACH 1998, S.20).

Durch Störungen im oralen Bereich (in der Atmungs-, Schluck- und Mundschlusskoordination), die häufig mit cerebralen Bewegungsstörungen einhergehen, kann es zudem schon bei dezentem Kontakt mit Wasser, z.B. unter der Dusche, zum Verschlucken kommen, das starke Ängste auslösen kann (vgl. ebd.).

6.2.2 Schwimmen bei Rückenmarksschädigungen, z.B. Spina bifida

Durch motorische Beeinträchtigungen vor allem in den unteren Extremitäten kann es zu Haltungsschäden kommen. Die Entlastung des Körpers und vor allem der Wirbelsäule im Wasser hat somit einen hohen gesundheitsfördernden Aspekt bei dieser Schädigungsgruppe (BRACHT/HAHNE 1999, S.21). Hier kommt die Bedeutung des selbstständigen Bewegens besonders zum Tragen. Häufig sind Kinder mit Spina bifida auf den Rollstuhl angewiesen. Im Wasser sind nun zum ersten Mal selbstständige Bewegungen möglich, wie sie es an Land nicht sind.

Allerdings besteht bei dieser Schädigungsgruppe erhöhte Verletzungsgefahr. Neben den motorischen Ausfällen ist auch mit sensorischen Ausfällen zu rechnen. So werden Verletzungen wie z.B. Aufschürfungen kaum wahrgenommen. Vorsicht ist deshalb vor allem wegen der scharfen Fliesenkanten geboten. DIEDERLEY und GALLINAT schlagen hier das Tragen von Socken oder Surfschuhen vor, um Verletzungen zu vermeiden (vgl. DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.69).

Zudem sollten zu lange Aufenthalte im Wasser vermieden werden. Die Muskulatur der unteren Extremitäten kann meist nicht für das wärmebringende Kältezittern eingesetzt werden, so dass die Gefahr einer Auskühlung besteht (vgl. ebd.).

6.2.3 Schwimmen bei Muskeldystrophien

Bei dieser Schädigungsform gilt im Wasser wie sonst auch, dass Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen an erster Stelle stehen müssen.

Wie bei der Spina bifida ist aufgrund der sensorischen Ausfälle in den Extremitäten auf die Vermeidung von Verletzungen der Haut zu achten. Auch die Wärmeproduktion ist beeinträchtigt, so dass auf zu lange Wasseraufenthalte verzichtet werden soll.

Zudem ist es wichtig zu wissen, dass häufig durch die bereits geschwächte Atemmuskulatur ein verringertes Atemvolumen vorliegt. Verstärkt durch den erhöhten Druck im Wasser kann dies zu massiven Beklemmungsgefühlen führen, die es zu berücksichtigen gilt (vgl. ebd. S.69f.).

6.3 Methodische Ansätze zum Anfängerschwimmen bei Schülern mit einer Körperbehinderung

Wenn man Schwimmunterricht an der Schule für Körperbehinderte geben will, so schlägt SOWA vor, sich erst einmal in der Literatur umzusehen, wie der Schwimmunterricht bei Nichtbehinderten aussieht (vgl. SOWA 1982b, S.185). Er hält es für sinnvoll abzuklären, ob nur geringfügige Abänderungen vorgenommen werden müssen, oder ob der Schwimmunterricht mit Körperbehinderten ganz anders auszusehen hat als bei Nichtbehinderten (vgl. ebd.).

Vergleicht man die Literatur, die in den letzten Jahrzehnten zum Schwimmen mit Körperbehinderten erschienen ist, so lassen sich folgende Dinge eindeutig feststellen:

- Die Literatur zum Schwimmen mit Körperbehinderten bezieht sich zum großen Teil auf die „klassischen Körperschädigungsformen“ wie sie auch

heute noch in den Köpfen vorherrschen: Schwimmtechniken bei Amputationen (vgl. LORENZEN 1970), Schwimmen mit Gliedmaßengeschädigten (vgl. GABLER 1970) oder Schwimmen mit Querschnittsgelähmten (vgl. KOSEL 1981). Auch das Schwimmen mit Blinden oder Gehörlosen wird immer wieder aufgegriffen (vgl. z.B. LORENZEN 1970). Minimal sind die Ausführungen zu der größten Schädigungsgruppe, die cerebralen Bewegungsstörungen, oder auch zu den Mehrfachbehinderungen, wie sie heute an den Schulen für Körperbehinderte häufig anzutreffen sind.

- Die Theorien zum Schwimmen mit Körperbehinderten unterscheiden sich nicht wesentlich von denen mit Nichtbehinderten. Auch hier sind die Bereiche der Wassergewöhnung, der Wasserbewältigung, der Schwimmtechniken und eventuell weitere Bereiche des Bewegungsfeldes Schwimmen anzutreffen (vgl. BRACHT/HAHNE 1999, S.25). Unterschiedlich sind nur die Bezeichnungen der einzelnen Phasen, die Ausführungen dieser drei Bereiche und die Betonung einzelner Lernschritte bzw. das Erreichen unterschiedlicher Lernziele als Endstadium.
- Die Betonung der Individualität und der Orientierung am individuellen Förderbedarf ist in fast allen Veröffentlichungen zum Schwimmen mit körperbehinderten Kindern zu finden. Allgemein gilt: „Kindliche Entwicklungsprozesse prägen sich unterschiedlich stark aus und laufen unterschiedlich rasch ab“ (DURLACH 1998, S.13). Zudem sind die „psychophysischen Verhältnisse des einzelnen Behinderten (...) kaum mit denen anderer vergleichbar, womit einzelne Lerninhalte nur für ihn spezifisch sein können, was (...) eine große Differenzierung in den Maßnahmen notwendig macht (DIENEROWITZ/SOWA 1981, S.74).

LAUSE formuliert dieses Arbeitsprinzip beinahe schlagwortartig: „Die Individualnorm des Schülers hat Vorrang vor der Durchschnittsnorm der Lerngruppe oder der Gesellschaft“ (LAUSE 1992a, S.13).

Dies bedeutet, die Methoden des modernen Anfängerschwimmens bei Kindern mit einer Körperbehinderung stehen im Einklang mit den allgemein gültigen Prinzipien an der Schule für Körperbehinderte: kein lehrgangmäßiges Vorgehen, sondern Orientierung am Individuum (vgl. Kapitel 1.4).

- Das Ziel des Schwimmunterrichtes wird nicht unbedingt im Erlernen einer Schwimmtechnik gesehen. Für einige Schüler kann es wichtiger sein, den Aufenthalt im Wasser dahingehend zu nutzen, sich möglichst eigenständig und freudvoll zu bewegen und ihr Bewegungsbedürfnis auszuleben (vgl. BRACHT/HAHNE 1999, S.25f.), ihre Umwelt um den Bereich Wasser zu erweitern oder neue Körpererfahrungen zu machen (vgl. Kapitel 5.1). Sie werden eventuell immer auf Hilfe angewiesen sein und dennoch das Schwimmen als eine Bereicherung erleben können. Wie so häufig kann auch hier der Leitsatz gelten: „Der Weg ist das Ziel“.

Im Folgenden werden die vier bekanntesten Methoden des Anfängerschwimmens mit körperbehinderten Kindern kurz dargestellt und anschließend kritisch betrachtet.

6.3.1 Die Halliwick-Methode nach J. McMILLAN (1964)

McMILLAN entwickelte diese Methode an der Londoner Halliwick-Schule für körperbehinderte Kinder. Als Schwimmtherapie ist diese Methode vor allem innerhalb der Krankengymnastik international verbreitet. Im Behindertensport findet sie allerdings nur geringe Akzeptanz (vgl. RHEKER 1999, S.38).

„Diese Methode verzichtet selbst für schwer behinderte Kinder gänzlich auf Auftriebshilfen“ und „basiert auf einem hohen Betreuerschlüssel, in dem jedes Kind zunächst einen Begleiter im Wasser hat“ (ebd.). Die Methode hat die vordergründige Zielsetzung, die Bewegungsmuster sowohl an Land als auch im Wasser zu verbessern.

Organisiert ist der Ablauf der Methode in einem 10-Punkte-Programm, das übersichtlich und leicht weiterzugeben ist. Auch hier ist der Bereich der Wassergewöhnung zu finden („Psychische Anpassung“). Nach dem Wiedererlangen des Gleichgewichts aus verschiedenen Lagen, sollen der Auftrieb und das Gleiten geübt werden (Wasserbewältigung). Letzter Schritt ist das Erlernen einfachster Schwimmbewegungen und letztlich eines individuellen Schwimmstils, was allerdings nicht oberstes Ziel ist (vgl. DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.5ff., RHEKER 1999, S.38ff.).

Diese Methode ist ungenau, klare Vorschläge zur Ausführung der einzelnen Schritte fehlen. Zudem haben die Schritte starken Übungscharakter, auch wenn immer wieder betont wird, dass spielerisches Erfahren angestrebt werden soll. Die

Ausrichtung auf das Wiederfinden der stabilen Lage im Wasser ist recht einseitig und Bereiche wie Tauchen oder Springen werden komplett weggelassen.

6.3.2 Schwimmkonzeption nach LORENZEN (1970)

Diese Konzeption ist vom medizinisch-therapeutischen Ansatz her geprägt, so dass LORENZEN ausgehend von den motorischen und funktionellen Möglichkeiten einen umfassenden Überblick über Methoden schadensgerechter Schwimmtechniken gibt. Die Gruppeneinteilung soll, so LORENZEN, in schadenshomogenen Gruppen geschehen.

Obwohl auch die Phase der Wasservertrautheit (entspricht ungefähr der Wassergewöhnung und –bewältigung) einen Platz in seiner Konzeption findet, ist dennoch die „Schwimmkunst“ und ihre Technik von großer Bedeutung (vgl. VOLCK 1977, S.156).

Hier stehen eindeutig die „klassischen“ Schädigungsformen wie Bein- und Armversehrte, Querschnittsgelähmte, Blinde oder Gehörlose im Vordergrund (eventuell zurückzuführen auf die Zeit der Kriegsversehrten und auf die große Anzahl an Contergangeschädigten zu dieser Zeit). Auf Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen oder weiteren Beeinträchtigungen wie Wahrnehmungsstörungen oder kognitive Beeinträchtigungen geht LORENZEN überhaupt nicht ein. Damit vollzieht er eine relativ somatische Ausrichtung der Behinderung. Seine Techniken können eine Orientierungsmöglichkeit geben, „dennoch scheint es nicht unproblematisch, über somatische Abgrenzungen die tatsächliche Behinderung zu erfassen“ (ebd. S.157).

6.3.3 Ansatz von VOLCK (1977)

VOLCK weist darauf hin, dass das Schwimmen mit körperbehinderten Kindern nicht auf ein bewegungstherapeutisches Programm reduziert werden darf (vgl. VOLCK 1977, S.156) und verweist auf die vielen Bedeutungen, die Schwimmen haben kann (vgl. Kapitel 5).

Auch er teilt den Bereich des Schwimmens in drei Lernstufen:

- *Grundlegung:* Ziel ist es, sich selbstständig im Wasser bewegen zu können, schwimmen zu können. Für diese Stufe ist eine lange Lernzeit geplant (vgl. DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.3).

- *Orientierung*: dem Kind sollen die verschiedenartigsten Formen der Bewegung im, am und ins Wasser angeboten werden. Diese beinhalten beispielsweise das Springen, Tauchen und auch das Erlernen verschiedenster Variationen von Schwimmart.
- *Differenzierung*: Ziel der Differenzierung ist „die Vertiefung wie auch Vervollkommen in einer oder mehrere[n] der vielen Aktivitäten im und am Wasser“ (VOLCK 1977, S.167). Dies kann z.B. das Rettungsschwimmen, das Wettkampfschwimmen, das Wasserballspiel,...sein.

Bei diesem Konzept fehlen eindeutig die methodischen Hinweise. VOLCK führt nicht genauer aus, wie die einzelnen Stufen ausgestaltet werden sollen bzw. wie das Schwimmen erlernt werden kann. Zudem ist die Vorgehensweise zu früh an der Schwimmtechnik ausgerichtet. Wassergewöhnung und –bewältigung werden, wenn überhaupt, nur als ein Aspekt der ersten Phase angesehen.

6.3.4 Methodischer Aufbau nach INNENMOSER (1983)

Seinen methodischen Aufbau des Anfängerschwimmens stellt INNENMOSER in seinem 1988 verfassten Buch „Schwimmspaß für Behinderte“ ausführlich dar (vgl. INNENMOSER 1988). Er nimmt auch zu methodischen und didaktischen Problemen Stellung und macht deutlich, welchen Wert Bewegung im Wasser und Schwimmen für alle Menschen hat. Deshalb, so INNENMOSER, sollte jedem Menschen mit Behinderung der Bewegungsraum Wasser zugänglich gemacht werden.

Nach INNENMOSER unterscheidet sich das Schwimmen mit behinderten Menschen in den Grundsätzen nicht vom Anfängerschwimmen mit Nichtbehinderten, „aber die Behinderung selbst und die ihr immanenten Anforderungen, die der Lehrer kennen muss, bedingen die Notwendigkeit einer weit intensiveren Durchstrukturierung des Lehr- und Lernstoffes, damit über die Fülle der Einzelmaßnahmen der Überblick gewahrt bleibt“ (INNENMOSER zit. n. DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.3).

Wassergewöhnung und –bewältigung fasst INNENMOSER in der Phase „Wasser-Vertraut-Werden“ zusammen. Die Wassergewöhnung, so INNENMOSER kann zwischen einem halben Jahr und 2 Jahren dauern, sollte aber nicht zu schnell „durchgezogen“ werden (vgl. SOWA 1982b, S.189). Diese Phase lebt von der Spontaneität und dem Dialog zwischen Kind und Lehrer (vgl. INNENMOSER 1991, S.133).

Für die Wasserbewältigung gibt INNENMOSER die fünf Bereiche, wie sie in den Kapiteln 3.4.1 bis 3.4.5 dargestellt wurden, an und formuliert zu jedem einzelne Teilaufgaben, die er mit Skizzen verdeutlicht (vgl. INNENMOSER 1988, S.79ff.). Diese fünf Teillernziele sollen für verschiedene Behinderungsformen in unterschiedlicher Reihenfolge erarbeitet werden. Dem Prinzip „vom Leichten zum Schweren“ folgend, „muss zunächst einmal für jeden Behinderten festgestellt werden, was ihm leicht bzw. schwer fällt“ (BRACHT/HAHNE 1999, S.37). Mit Ersterem soll die Wasserbewältigung begonnen werden (Phase 1), dies schafft unter anderem Motivation. Anschließend folgen die weniger einfachen Bereiche (Phase 2-4), bis dann zuletzt das für die Behinderungsart schwierigste Teillernziel erarbeitet wird (Phase 5). Die folgende Tabelle gibt an, in welcher Reihenfolge INNENMOSER die Bearbeitung für sinnvoll erachtet:

WASSER- BEWÄLTIGUNG	1	2	3	4	5
Cerebrale Bewegungs- störungen	Atmen	Springen	Tauchen	Auftreiben	Gleiten
Beinbehinderte	Auftreiben	Gleiten	Atmen	Tauchen	Springen
Armbehinderte	Gleiten	Springen	Tauchen	Atmen	Auftreiben
Behinderte mit Störungen der inneren Organe	Auftreiben	Springen	Tauchen	Atmen	Gleiten
Sinnesbehinderte	Gleiten	Atmen	Tauchen	Auftreiben	Springen
Lernbehinderte	Springen	Atmen	Gleiten	Tauchen	Auftreiben
Geistigbehinderte	Atmen	Auftreiben	Tauchen	Springen	Gleiten
Verhaltensgestörte	Springen	Gleiten	Atmen	Tauchen	Auftreiben

Tabelle 1: Auflistung der Teilaufgaben in fünf Phasen in Bezug zu den verschiedenen Behinderungsarten (INNENMOSER 1988, S.78)

Die Tabelle kann nur Anhaltspunkte geben, denn für jeden einzelnen Menschen mit Behinderung ergeben sich individuelle Abweichungen. Auch können „Lernblockierungen“ dadurch behoben werden, dass nicht auf einer Übung beharrt wird, sondern ähnliche Teilübungen bereits begonnen werden und auf die noch nicht gelernten später zurückgegriffen wird (vgl. INNENMOSER 1988, S.79).

Nach dem „Wasser-Vertraut-Werden“ schließt INNENMOSER die Schwimmtechniken an. Neben den olympischen Disziplinen sieht er auch behinderungsbedingte Abänderungen der Schwimmtechniken als Möglichkeit. Dennoch kommt es bei körperbehinderten Kindern nicht in erster Linie auf das Erlernen einer Schwimmtechnik an, sondern als wichtigstes Ziel sieht er die Wasservertrautheit, um damit die „Motivation zur life-time-Sportart Schwimmen zu schaffen“ (INNENMOSER 1991, S.134).

Prinzipiell kann dem Aufbau nach INNENMOSER zugestimmt werden. Wie auch die allgemeinen Theorien zum Anfängerschwimmen mit nichtbehinderten Kindern wird hierbei großer Wert auf die Phasen vor dem eigentlichen Schwimmen gelegt. Dies kann, gerade im Hinblick darauf, dass nicht alle Kinder mit einer Körperbehinderung schwimmen lernen werden, unterstützt werden.

Es ist schwierig, die Abfolge der Phasen in der Wasserbewältigung, wie sie in der Tabelle gegeben sind, nachzuvollziehen. Angaben für verschiedene Schädigungsformen zu machen, bedeutet alle Kinder mit gleicher Schädigungsform als gleich einzuordnen. Dies entspricht aber nicht der Realität, auch „schädigungsintern“ können die Unterschiede immens sein. Nach INNENMOSER soll für cerebrally bewegungsgestörte Kinder das Atmen das einfachste Teillernziel sein. Dies ist zu bezweifeln: Kinder mit einer Spastik, deren Mundschluss stark erschwert ist, haben häufig Probleme, bewusst zu atmen bzw. den Atem anzuhalten. Ebenso können Unstimmigkeiten bei anderen Behinderungsarten festgestellt werden: Warum soll es z. B. einem lernbehinderten Kind am schwersten fallen aufzutreiben? An einigen Stellen fehlen Begründungen für die Behauptungen INNENMOSERS.

Dennoch scheint sich dieser methodische Aufbau am ehesten dazu eignen, beim Schwimmen mit Kindern mit einer Körperbehinderung umgesetzt zu werden.

6.4 Wassergewöhnung mit Kindern mit einer Körperbehinderung

Die Phase der Wassergewöhnung mit dem Ziel, die Eigenschaften des Wassers kennen zu lernen, bleibt auch bei Kindern mit einer Körperbehinderung grundsätzlich die gleiche. Das Durchlaufen der Phase ist jedoch langsamer und sollte auch deutlich behutsamer gestaltet werden (vgl. LAUSE 1999, S.295f.). Über die Verweildauer in dieser Phase lassen sich keine genauen Angaben machen: Sie „kann ½ - 2 Jahre dauern, evtl. kann sie auch einen längeren Zeitraum einnehmen,

je nachdem welche Schädigung vorliegt und wie das Verhältnis des Einzelnen zum Wasser ist“ (DIENEROWITZ/SOWA 1981, S.74).

Für schwerer behinderte Kinder, bei denen nicht damit zu rechnen ist, dass sie Aufgaben der Wasserbewältigung und das Erlernen einer Schwimmtechnik erreichen können, kann die Wassergewöhnung auch einziges Langzeitziel beim Aufenthalt im Wasser sein (vgl. LAUSE 1992b, S.12). Alle (...) Spiele aus dem Bereich der Wassergewöhnung haben somit für diese Schüler einen anderen Sinn als die Vorbereitung des Schwimmenlernens (LAUSE 1999, S.15).

Ziele für diese Kinder können z.B. sein

- die besondere Temperatur, Luftfeuchtigkeit und Akustik der Schwimmhalle wahrzunehmen,
- die Haut als Wahrnehmungsorgan zu erfahren,
- das vorsichtige Betupfen mit dem Schwämmchen auszuhalten,
- die Raumlage des eigenen Körpers in Bewegung zu erleben, in dem sie sich durchs Wasser ziehen lassen (vgl. LAUSE 2000, S.303f.).

Der Aufenthalt im Wasser leistet somit einen Beitrag zur „basalen Stimulation, zur Erweiterung der Wahrnehmungs- und Empfindungsvorgänge, zur Erfassung der Umwelt oder einfach zur Lösung von Verspannungen und Verkrampfungen“ (INNENMOSER 1988, S.59).

Welche Auswirkungen die einzelnen Eigenschaften des Wassers auf das körperbehinderte Kind haben, soll an dieser Stelle nicht aufgezählt werden, weil dies eine Wiederholung bedeuten würde. Es sei hier auf die Kapitel 2.2 und 5 hingewiesen.

6.5 Besonderheiten in der Wasserbewältigung mit Kindern mit einer Körperbehinderung

Obgleich die Wasserbewältigung mit Kindern mit einer Körperbehinderung häufig langsamer und behutsamer ablaufen muss als bei nichtbehinderten Kindern, so unterscheidet sie sich nicht grundsätzlich von der Wasserbewältigung im Anfängerschwimmen mit Nichtbehinderten (LAUSE 1999, S.295f.).

Dennoch sollen an dieser Stelle Besonderheiten und Schwierigkeiten kurz erläutert werden, die in den fünf verschiedenen Lernzielbereichen bei Kindern mit einer Körperbehinderung auftreten **können**.

6.5.1 Besonderheiten im Lernzielbereich Tauchen

Bei Kindern mit Muskeldystrophie ist behinderungsbedingt der Anteil des Fettgewebes erhöht (vgl. Ortmann 2006, S.255f.). Gegen den daraus resultierenden erhöhten Auftrieb müssen sie beim Tauchen zusätzlich zu ihren Bewegungsschwierigkeiten ankämpfen. Die größten Schwierigkeiten beim Tauchen ergeben sich für körperbehinderte Kinder aber aus dem eng mit dem Tauchen verbundenen Lernzielbereich Atmen:

6.5.2 Besonderheiten im Lernzielbereich Atmen

Dieser ist häufig erschwert, da vor allem bei Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen zusätzlich Störungen im orofacialen Bereich auftreten. Dies hat zur Folge, dass der Mund meist nur schwer vollständig geschlossen werden kann, die Schluckreflexe und das Anhalten der eingeatmeten Luft nur bedingt kontrolliert werden können. „Um schmerzliche, unangenehme Erfahrungen mit Verschlucken, Husten bzw. Brechreiz zu vermeiden, muss (...) mehr Zeit zu diesem Lernen gelassen werden“ (INNENMOSER 1988, S.33f.). Gleiches kann aber auch für Kinder mit einer geistigen Behinderung gelten (vgl. ebd.). Ziel ist es, die gezielte Einatmung über und das Ausatmen unter Wasser sicher zu beherrschen, d.h. sie zu automatisieren.

6.5.3 Besonderheiten im Lernzielbereich Springen

Welch komplexe Leistung das Springen vom Beckenrand oder vom Sprungbrett ist, macht KIRSCH deutlich (vgl. KIRSCH 1996b, S.22). Neben dem Überwinden der eigenen Angst sind viele sensorische Eindrücke zu verarbeiten: die Mutzusprechungen des Lehrers, das Einschätzen der Entfernung der Wasseroberfläche, das Ertasten der Bodenoberfläche mit den Füßen und Informationen über die Körperlage aus dem Gleichgewichtsorgan. Das Gehirn arbeitet auf Hochtouren: der Bewegungsablauf wird geplant und mit bisherigen Erfahrungen verglichen, d.h. es muss abschätzen, wie stark die einzelnen Muskeln in welcher Reihenfolge aktiviert werden müssen. Dies stellt besonders dann eine Schwierigkeit dar, wenn die Muskelsteuerung erschwert ist wie beispielsweise bei einer Spastik. Beim eigentlichen Sprung müssen über die Wahrnehmungsorgane laufend Kontrolle und Korrektur der Bewegungen gesteuert werden. Dies alles sind Anforderungen, die Kinder mit einer Körperbehinderung vor große Herausforderungen stellen.

6.5.4 Besonderheiten im Lernzielbereich Auftreiben/Schweben

Um die Besonderheiten beim Auftreiben mit körperbehinderten Kindern zu erläutern, muss erst einmal geklärt werden, wie es zu einer stabilen statischen Körperlage im Wasser kommt:

Die Körperlage des Menschen im Wasser ist weitgehend abhängig von zwei unterschiedlichen Kräften: der Auftriebs- und der Gewichtskraft.

- Die *Gewichtskraft* (G) greift im Körperschwerpunkt (KSP) an (vgl. Bild 4). Dieser ist ein je nach Haltung und Position der Extremitäten zum Rumpf wechselnder Punkt. In symmetrischer Haltung befindet er sich ungefähr im Bereich des Beckens. Bei Gliedmaßengeschädigten und Amputierten verschiebt sich dieser Punkt nach verschiedenen Richtungen und auch bei weiteren einseitigen Behinderungen (wie beispielsweise einseitige Lähmungen) findet eine Verschiebung hin zur nichtbehinderten Seite statt.
- Die *Auftriebskraft* (A) greift im Schwerpunkt der verdrängten Wassermasse an, im „Volumenmittelpunkt“ (VMP, vgl. Bild 4).

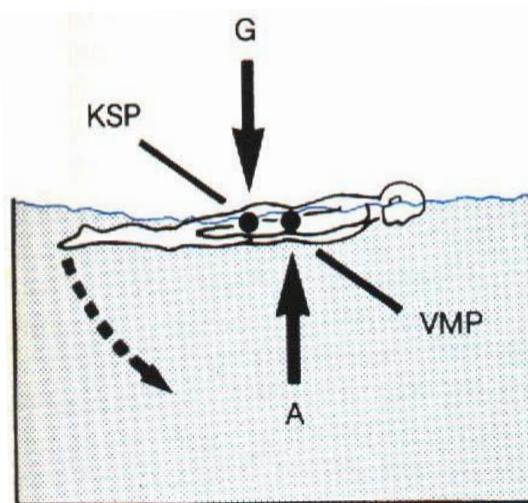


Bild 4: Die Auswirkungen von Körpergewicht und Auftrieb auf die Lage des Körpers im Wasser (VÖLKER 1983, S.15)

Wie Bild 4 zeigt, ist der Körperschwerpunkt gegenüber dem Volumenmittelpunkt etwas Richtung Füße verschoben (da die Beine meist ein höheres spezifisches Gewicht aufweisen), d.h. die beiden Kräfte wirken nicht in der gleichen Richtung. „Dadurch entsteht ein Drehmoment, das die Füße nach unten zum Erdmittelpunkt beschleunigt (...), es findet eine Drehung um die Schulter-Kopf-Achse statt“

(INNENMOSER 1991, S.115). Erst wenn durch die Drehung beide Kräfte in die gleiche Richtung wirken, „kommt es zu einem stabilen statischen Zustand“ (ebd.). Bei Kindern mit Körperbehinderung gibt es nun „schädigungstypische Körperlagen“ (INNENMOSER 1998, S.81), die sie beim Auftreiben im Wasser erreichen. Bild 5 zeigt mögliche Körperlagen von Menschen mit körperlichen Schädigungen.

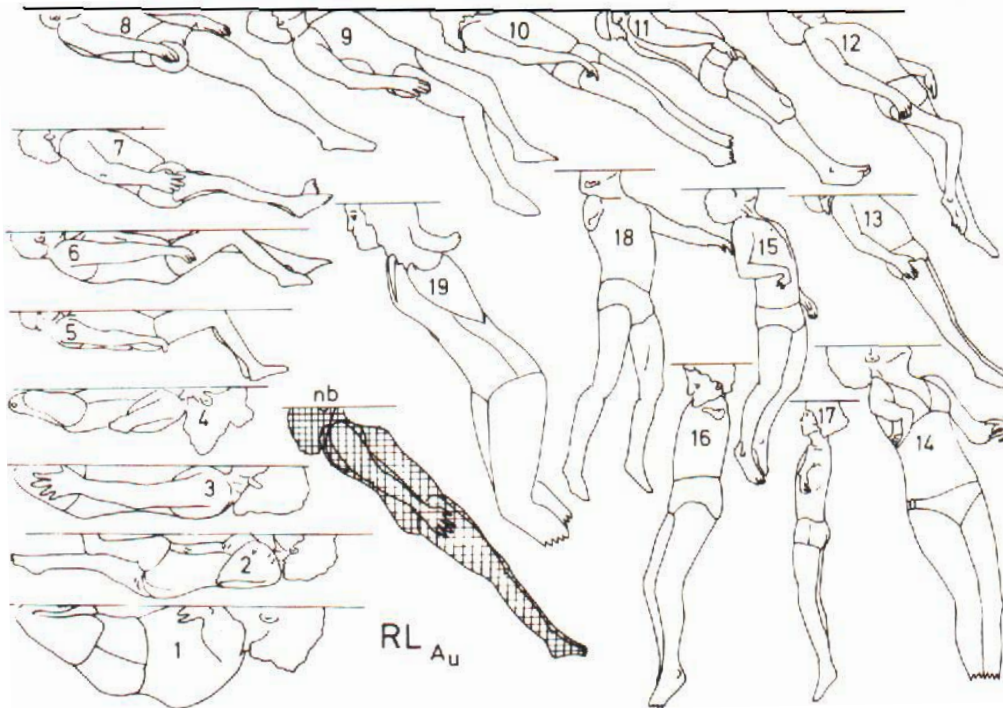


Bild 5: Körperlage von Behinderten. Zum Vergleich dient die Körperlage einer nichtbehinderten Frau (gesperrt gezeichnet). Mehrfachbehinderte (1,2,4) und beinbehinderte Menschen (3,5,6,7,8,9,10,11,12) haben eine recht flache Körperlage. Menschen mit einer Armbehinderung hängen dagegen recht steil (14,16,17,18,19) (INNENMOSER 1988, S.28).

Die Körperlagen von Querschnittsgelähmten sind nicht eindeutig. Je nach Art der Lähmung (komplett oder inkomplett) entstehen Unterschiede. Bei allen Schädigungsformen, die einseitig sind, findet wie oben erwähnt eine Rotation zur nichtbehinderten Seite statt, während sich bei Schädigungen, bei denen die Arme mehr betroffen sind als die Beine, meist eine steilere, fast senkrechte Körperlage ergibt (vgl. Bild 5). Sind alle vier Extremitäten betroffen (wie beispielsweise bei der Tetraplegie), können Rotationen in alle Richtungen eintreten (vgl. DIDERLEY/GALLINAT 1994, S.36). DIERDELEY und GALLINAT halten eine Feststellung der Gleichgewichtslage deshalb für sinnvoll, weil so Gegenbewegungen eingeleitet werden können (vgl. ebd.).

Beeinflusst wird die Ganzkörperschwebelage zudem häufig durch pathologische Überstreckungsmuster des Körpers (besonders bei stark spastischen cerebralen Bewegungsstörungen), denn „je angespannter sich ein Kind im Wasser bewegt, desto schwieriger kann es seinen Auftrieb erfahren, die Atmung ist verkrampft, und es kann nur mit Mühe das Gleichgewicht halten“ (MERTENS 1999, S.228f.).

Zudem ist die vollständige Körperstreckung nicht allen Kindern möglich. Kinder, deren Hüftstrecker beispielsweise verkürzt ist (Sekundärschädigung), können ihren Körper nicht in eine gestreckte Lage bringen.

Aus den unterschiedlichen Körperlagen im Wasser ergeben sich dann logischerweise auch unterschiedliche Schwimmlagen, die es beim Erlernen der Schwimmtechniken zu berücksichtigen gilt.

6.5.5 Besonderheiten im Lernzielbereich Gleiten

Um von der statischen Körperlage in Ruhe zum Gleiten zu kommen, muss der Schwimmer „eine Phase der relativen Instabilität überwinden. Diese Instabilität wird bei behinderten Menschen häufig durch asymmetrische Aktionsbewegungen [die die Bewegung initiieren] zusätzlich erhöht“ (DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.38). Auch hier gilt es, individuelle Körperlagen und Bewegungen ausfindig zu machen.

Je nach Körperlage im Wasser wirkt der dynamische Auftrieb anders und damit ist die Effektivität des Gleitens unterschiedlich. Bild 6 zeigt unterschiedliche Lagen während des Gleitens.

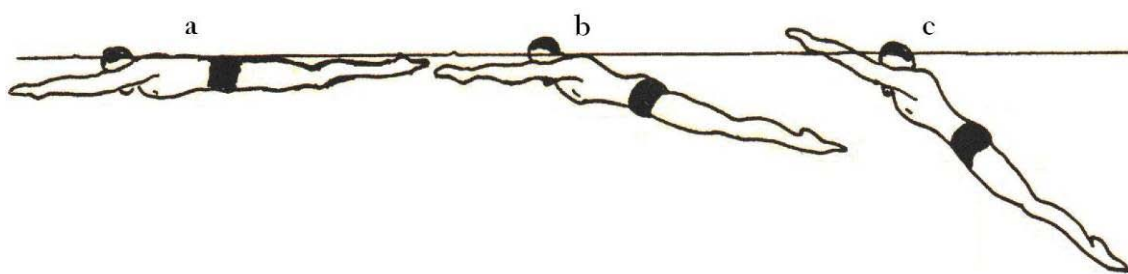


Bild 6: verschiedene Schwimmlagen beim dynamischen Auftrieb
(DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.39)

Schwimmlage a ist zu flach, während c zu steil ist. Beide erzeugen damit einen relativ geringen dynamischen Auftrieb. Schwimmlage b hingegen ist optimal, um einen Höchstwert an Auftrieb zu erreichen (vgl. DIEDERLEY/GALLINAT 1994, S.39).

Schülern, denen es nicht möglich ist, eine optimale Körperlage einzunehmen oder ihren Körper in die vollständige Streckung zu bringen, bilden viel Widerstand. Folglich erreichen nicht alle Schüler mit einer Körperbehinderung optimale Gleitbedingungen.

Aus dem Gleiten heraus, so LAUSE, werden Schüler meist von alleine erste Bewegungen der Arme und Beine ausprobieren und so selbstständig in Richtung Schwimmen gelangen (LAUSE 1999, S.301).

6.6 Besonderheiten beim Erlernen der ersten Schwimmtechnik bei Kindern mit einer Körperbehinderung

Prinzipiell müssen sich Übungsleiter, Lehrer und Eltern darüber im Klaren sein, dass nicht alle Kinder mit Behinderung in der Lage sind, eine Schwimmart zu erlernen. Zudem sollte auch immer hinterfragt werden, „ob das Erlernen des Schwimmens das Kind tatsächlich in seiner Entwicklung weiterbringt und ob das Schwimmen für das Kind von Lebensbedeutsamkeit ist“ (LAUSE 1999, S.295). Eventuell ist das Erleben des Wassers im Rahmen der Wassergewöhnung und –bewältigung schon bedeutsam genug.

Generell kann aber gesagt werden, dass alle Kinder, einschließlich derer mit Behinderung, die diese Phasen erfolgreich abgeschlossen haben, grundsätzlich die Chance haben, das Schwimmen zu erlernen und es zeigt sich immer wieder, „dass Behinderte sehr wohl in der Lage sind, auch schwierige Schwimmarten zu erlernen“ (BRACHT/HAHNE 1994, S.26). Allerdings werden nicht alle Kinder die Fertigkeiten einer normierten Schwimmtechnik lernen. Aufgrund ihrer motorischen und/oder kognitiven und/oder emotionalen Einschränkungen können sie dies nicht leisten (vgl. DURLACH 1998, S.10). Deshalb würde ein Festhalten an normierten Schwimmtechniken eine Überforderung dieser Kinder bedeuten.

Behinderungsbedingt müssen häufig Abwandlungen der Grundmuster nach biomechanischen und bewegungsphysiologischen Bedingungen vollzogen werden (z.B. bei Kindern mit Dysmelie oder mit Lähmungen) wie es INNENMOSER eindrücklich in verschiedenen Fotoserien zeigt (INNENMOSER 1988, S.107ff.).

Andere Kinder, für die das Lernen einer Schwimmtechnik nicht sinnvoll oder unmöglich ist, kommen eventuell mit einer Mischform verschiedener Schwimmtechniken besser zurecht. Kann aber auch diese Mischtechnik nicht erlernt werden, weil die Beeinträchtigungen zu stark sind, dann ist die vom Kind selbst gefundene Bewegung zur Bewältigung von nicht-stehtiefem Wasser der

einzig richtige Weg (vgl. DURLACH 1998, S.121). Während dieser „Individuelle Schwimmstil“ in vielen Veröffentlichungen als Zwischenstufe vor dem eigentlichen olympischen Schwimmstil angesehen wird, orientieren sich Autoren, die sich mit dem Schwimmen mit körperbehinderten Kindern auseinandersetzen, überhaupt nicht mehr an den normierten Schwimmtechniken und geben dem individuellen Schwimmstil eine eigene „Daseinsberechtigung“ (LAUSE 1999, S.104). Dabei kann es auch sein, dass einzelne Schüler ihr Leben lang beim Schwimmen auf Hilfsmittel wie z.B. Flossen angewiesen sind, sich damit aber selbstständig und sicher im nicht-stehtiefen Wasser bewegen können (vgl. DURLACH 1998, S.121).

Nach der bisherigen Darstellung des Schwimmens als Zusammensetzung aus den drei Bereichen Wassergewöhnung, Wasserbewältigung und erste Schwimmtechnik kann ich sagen, dass meiner Meinung nach, jeder behinderte Mensch in der Lage ist, am „Schwimmen“ teilzunehmen und zwar dann, wenn Schwimmen eben nicht nur als das reine Erlernen eines olympischen Schwimmstils angesehen wird. Es wird sicherlich behinderte Menschen geben, denen es nicht gelingen wird, eine dieser Schwimmtechniken zu erlernen und dennoch kann es ihnen möglich sein, sich den Erfahrungsraum Wasser zu erschließen, eventuell indem sie einen individuellen Schwimmstil entwickeln oder aber, indem sie im Bereich der Wassergewöhnung oder –bewältigung weit reichende Erfahrungen machen.

7 Schwimmen mit Schülern der 1. Klassen der August-Hermann-Werner Schule in Markgröningen

Im Rahmen meiner wissenschaftlichen Hausarbeit besuchte ich für mehrere Wochen den Schwimmunterricht der beiden ersten Klassen an der Schule für Körperbehinderte in Markgröningen, um dort schwerpunktmäßig mit drei Schülern zu arbeiten. Im Folgenden sollen die Rahmenbedingungen und die Schüler genauer beschrieben werden, bevor das Vorgehen dargestellt und reflektiert wird.

7.1 Äußere Rahmenbedingungen

7.1.1 Räumliche Rahmenbedingungen

Der Schwimmunterricht der beiden 1.Klassen findet in der schuleigenen Schwimmhalle statt. Diese verfügt über 2 Becken:

- Das große *Mehrzweckbecken* hat die Außenmaße 12m x 8m und eine Wassertiefe von 0,80 – 1,60m. Der Übergang zwischen den Tiefen verläuft stufenlos. Dieses Becken wird hauptsächlich für den Schwimmunterricht der beiden 1. Klassen benutzt. Die Wassertemperatur beträgt etwa 32°C und ist somit geeignet für das Anfängerschwimmen (vgl. auch Kapitel 2.2.4). Eine Treppe (8 Stufen) führt im Nichtschwimmerbereich ins Wasser. Beiderseits ist diese mit einem Geländer ausgestattet. Über eine schräge Ebene unmittelbar neben der Treppe kann man auf rutschende Weise ins Wasser gelangen. Zusätzlich verfügt das Becken über einen Leiter-Ausstieg im tiefen Bereich. Zudem ist das Schwimmbad mit einem Poollifter ausgestattet, so dass Schüler im Liegen oder im Sitzen ins Becken gehoben werden können.

An der Längsseite des Beckens kann Wasser mit hohem Druck aus einer Pumpe gedrückt werden, so dass Strömung entsteht.

Wie allgemein üblich wird die Berandung des Beckens durch eine Überlaufrinne gebildet. Zudem ist einige Zentimeter über der Wasseroberfläche eine umlaufende Haltestange aus Metall angebracht.

- Das zweite Becken ist ein kleines *Therapiebecken*. Dieses hat die Außenmaße 3m x 2m und besitzt einen Hubboden, so dass zwischen einer Maximaltiefe von 3m und einer Mindesttiefe kurz unter der Wasseroberfläche stufenlos variiert werden kann. Das Becken wird für einen

schwer behinderten Schüler dieser Schülergruppe verwendet. Die Wassertemperatur im Becken beträgt etwa 34°C. Der Einstieg in dieses Becken gestaltet sich etwas schwieriger über eine Leiter, die außerhalb des Beckens hinauf- und im Becken hinabgestiegen werden muss. Zur Erleichterung kann auch hier der schon erwähnte Pool lifter eingesetzt werden.

Als Umkleidemöglichkeiten stehen zwei Sammelumkleideräume zur Verfügung, in denen sich die Schüler getrennt nach Klasse umziehen bzw. umgezogen werden. Hier ist genügend Platz, so dass auch die Rollstuhlfahrer ohne Probleme in den Umkleideraum fahren können. Der Raum ist ringsum mit einer Bank und darüber hängenden Haken ausgestattet. Zudem sind elektrische Zuheizungen, fest installierte Haartrockner, Gummimatten und höhenverstellbare Liegen vorhanden. Zu jedem Umkleideraum gehören eine behindertengerechte Toilette, eine kleine Einzelumkleidekabine für Lehrkräfte und ein Sammelduschaum. Dort gibt es sowohl fest installierte als auch abnehmbare Duschköpfe. Außerdem können die Gummimatten und Liegen ebenfalls in den Duschen verwendet werden.

7.1.2 Zeitliche Rahmenbedingungen

Der Schwimmunterricht der beiden 1.Klassen findet einmal wöchentlich freitags von 8.30 - 10.00 Uhr statt. Da das Umziehen sehr viel Zeit einnimmt (einige Schüler brauchen dabei intensive Hilfe bzw. können in keiner Weise mithelfen), beträgt der Aufenthalt im Wasser nur ca. 30 Minuten.

7.1.3 Materielle Rahmenbedingungen

Für den Aufenthalt im Wasser sind unterschiedliche Materialien vorhanden. So gibt es passive Auftriebshilfen (vgl. Kapitel 3.6) wie Schwimmflügel und Halskrausen, aber auch methodische Hilfsmittel wie Schwimmflossen in unterschiedlichen Größen, Bälle in verschiedenen Größen und aus verschiedenen Materialien, Schwimmbretter in verschiedenen Ausfertigungen, Schwimmnudeln und Verbindungsstücke, Schwimmsprossen, Matten in verschiedenen Größen, Schwimmringe und einige Schwimmreifen.

7.2 Vorstellung der Schüler

Die beiden ersten Klassen haben bereits das letzte Schulhalbjahr gemeinsam Schwimmunterricht. Sie bestehen insgesamt aus zehn Schülern, die alle mehr oder weniger Hilfe beim Umkleiden und im Wasser benötigen.

Betreut werden die Schüler von insgesamt drei Sonderschullehrern, zwei Physiotherapeuten, einer Fachlehrerin und einer Unterrichtshelferin. Ist ein schwerbehindertes Kind aus Klasse 1b dabei, kommt zusätzlich noch eine Physiotherapeutin hinzu.

Im Weiteren sollen die drei Schüler vorgestellt werden, mit denen ich schwerpunktmäßig gearbeitet habe. Als Informationsquellen dienten hierbei die Schülerakten und kurze Fragebögen, die den Eltern verteilt wurden, um ein genaueres Bild zu den Vorerfahrungen der Schüler mit dem Element Wasser zu bekommen. Die ausgefüllten Fragebögen befinden sich im Anhang.

Jonas gehört zur Klasse 1a gehört (Klassenlehrer Herr W.), Klaus und Daniel zur Klasse 1b (Klassenlehrerin Frau S.).

7.2.1 Jonas



Foto 1: Jonas

Jonas Diagnose lautet: Psychomotorische Retardierung durch kongenitale (angeborene) myotone Dystrophie. Diese zunehmende Muskelschwäche betrifft vor allem die quergestreifte Muskulatur der distalen Extremitäten (vgl. FROSTER 2000, S.462). Zudem liegen bei Jonas eine Sprachentwicklungsstörung, eine

reaktive Bindungsstörung und ein beidseits angeborener Spitz-Klumpfuß (pes equino varus congenitus) vor.

Behinderungsentsprechend ist Jonas Muskulatur sehr hypoton. Seine Bewegungen sind langsam und sicher, so dass er sein Gleichgewicht gut halten kann. Sein Gangbild ist flüssig, wirkt aber unkoordiniert, da er seine Beine mit einem Außenschwung der Unterschenkel nach vorne setzt. Dennoch zeigt er beim Gehen Ausdauer. Auf unebenem Gelände ist er manchmal unsicher. Immer wieder geht er auch auf den Fußspitzen. Jonas schaukelt gerne, liebt große Rutschen und läuft gerne Treppen.

Er kann Bälle beidhändig fangen und wirft bevorzugt mit links zurück. Ansonsten greift er abwechselnd mit beiden Händen. Von der hypotonen Muskelspannung ist auch seine Mund- und Gesichtsmotorik beeinträchtigt: so ist sein Mund meist geöffnet, ein kompletter Mundschluss ist nur schwer und mimische Reaktionen sind kaum möglich.

Jonas trägt Windeln. Seine Schuhe kann er selbstständig ausziehen, ebenso wie seine Jacke und seine Hose. Unterstützung benötigt er beim Ausziehen seiner Orthesen und seines T-Shirts.

In angeleiteten Spielsituationen beobachtet Jonas erst einmal interessiert, aber zurückhaltend und signalisiert, dass die anderen Kinder die Aktionen zuerst durchführen sollen. Erst wenn Jonas sicher weiß, wie alles geht, wird er mutig und bringt sich selbst mit ein. In bekannten Situationen ist Jonas offen und freundlich. Interessiert er sich allerdings nicht für ein Spielangebot, so kann er sich konsequent verweigern und ist nur schwer zu motivieren.

Um Orientierung und Sicherheit zu finden, benötigt Jonas gleich bleibende Abläufe, wenig Ablenkung und konstante Bezugspersonen. Gegenüber fremden Personen verhält er sich vorsichtig bis reserviert. Insgesamt orientiert er sich stark an Erwachsenen. Da er gerne mit Nein-Sagen provoziert und einen ausgeprägten Willen hat, braucht er klare Formulierungen seiner Grenzen.

Durch die Hypotonie ist Jonas Sprache stark eingeschränkt. Er lautiert viel, dennoch sind nur einzelne Worte gut zu verstehen. Sein Sprachverständnis ist allerdings groß.

Jonas gehört zur Gruppe der körper- und geistigbehinderten Kinder. Er wird nach dem Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte unterrichtet.

Im Kindergarten hat Jonas Gruppe das Schwimmbad nicht besucht, allerdings hat er zuvor beim Babyschwimmen der Frühförderung teilgenommen. Dort ist er nach Aussagen der Mutter sehr gerne hingegangen. Verwendet wurden dort Schwimmgürtel, -nudeln, -ringe und -bretter. Auch mit seiner Familie geht er manchmal ins Schwimmbad, was ihm viel Freude bereitet. Ängstliches Verhalten zeigt er im Wasser nicht. Er hält sich dort hauptsächlich im Nichtschwimmerbecken auf und paddelt ohne Hilfe mit einem Schwimmring oder auch mit Schwimmflügeln ohne Bodenkontakt durchs Wasser. Immer wieder sucht er Körperkontakt zu seiner Mutter.

Er badet oft in der Badewanne und im Sommer im Planschbecken. Haarewaschen und Wasserspritzer im Gesicht mag er dabei überhaupt nicht.

Im Schwimmbad trägt Jonas eine Windel und darüber eine Inkontinenzbadehose.

7.2.2 Klaus



Foto 2: Klaus

Bei Klaus Diagnose handelt es sich um den Zustand nach Frühgeburt mit extrem niedrigem Geburtsgewicht (<999g). Durch eine Hirnblutung entstand eine cerebrale Bewegungsstörung in Form einer spastischen Diparese (d.h. betroffen sind davon ausschließlich die unteren Extremitäten) und ein Hydrocephalus, der durch eine Shunt-Drainage behandelt wurde. Heute lautet die Diagnose: komplexe statomotorische und psychomentele Retardierung (Verlangsamung der geistigen Fähigkeit).

Klaus ist in seinen Bewegungen eher kleinräumig und vorsichtig. Durch ein Muskelungleichgewicht von geschwächten und verkürzten Muskeln ist seine Mobilität eingeschränkt. Klaus ist Läufer, sein Gangbild ist wenig beeinträchtigt, allerdings bei schnellem Gehen etwas unsicher, so dass er dann zu Gleichgewichtsproblemen neigt und die Gefahr eines Sturzes besteht. Außerdem neigt er zum Zehenspitzengang.

Klaus geht alleine zur Toilette und auch beim An- und Ausziehen benötigt er nur wenig Hilfestellung.

Zum eigenständigen Spiel findet Klaus nur schwer, er ist auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen, um eigene Aktivitäten zu beginnen, weiterzuführen und zu beenden.

Klaus braucht ein reizarmes Umfeld, da er leicht ablenkbar ist, deshalb ist auch eine ruhige und harmonische Umgebung wichtig für ihn. Er beobachtet gerne das Geschehen. Bei eigenen Themen, die ihn interessieren, wird er aber auch lebhaft. Seine Aussprache ist relativ leise, allerdings gut artikuliert. In grammatikalisch korrekten Haupt- und Nebensätzen verwendet er auch ausschmückende Adjektive und verschiedene Tempa. Sein Wortschatz ist groß.

Klaus wird nach dem Bildungsplan der Förderschule unterrichtet.

Zuhause badet er mehrmals in der Woche in der Badewanne. Dort trägt er eine Schwimmbrille aus Angst, Wasser in die Augen zu bekommen. Mit Brille hält er sich angstfrei in der Badewanne auf, muss sogar immer wieder gebremst werden, damit nicht das Bad unter Wasser steht.

Mit der Kindergartengruppe hat Klaus kein Schwimmbad besucht, allerdings besucht er dieses in der Ferienzeit immer wieder mit seiner Familie. Dort hält er sich alleine im Kinderplanschbecken, wo er mit verschiedenen Materialien spielt, und im Nichtschwimmerbecken auf. Er paddelt in ständiger Bewegung mit Schwimmflügeln durchs Wasser. Dabei hat er keinen Bodenkontakt mit den Füßen. Körperkontakt zu Erwachsenen sucht er nicht. Er taucht weder seinen Kopf ins Wasser noch springt er vom Beckenrand ins Wasser hinein.

7.2.3 Daniel



Foto 3: Daniel

Auch bei Daniel handelt es sich um den Zustand nach einer Frühgeburt, die ebenfalls mit einer Hirnblutung einherging. Zudem liegen ein Hydrocephalus, ein Knicksenkfuß beidseits, ein mentaler Entwicklungsrückstand und eine spastische Hemiparese links (nur die linke Körperseite ist betroffen) und eine spastische Diparese (nur die unteren Extremitäten sind betroffen) vor, d.h. die linke Körperseite und die Beine sind am stärksten von der Behinderung betroffen.

Daniel ist motorisch sehr aktiv. Er geht wie die beiden anderen frei, der Bewegungsablauf beim Gehen ist sicher und er ist meist rennend unterwegs. Er kann Unebenheiten überwinden, zeigt dabei aber Unsicherheiten. Er trägt an beiden Füßen Orthesen. Hat er diese nicht an, so hat die rechte Ferse kaum Kontakt zum Boden und das rechte Bein zeigt eine deutliche Innenrotation. Durch diese Fußfehlstellung haben sich bereits Kontrakturen in Form von endgradigen Einschränkungen in der Dorsalextension beider Füße entwickelt.

Sein Muskeltonus im Rumpfbereich ist hypoton, beim Gehen, Stehen und Sitzen zeigt Daniel eine asymmetrische Körperhaltung.

Daniel hantiert bevorzugt rechts, an seiner linken Hand trägt er eine Handorthese, die ständiges Fausten verhindert. So kann er seine linke Hand als Hilfshand einsetzen.

Zur Toilette geht Daniel selbstständig und auch beim Ausziehen benötigt er kaum Hilfe, da er die Hose selbstständig hoch- und runterziehen und auch Schuhe und Socken über die Ferse abstreifen kann. Beim Anziehen hilft Daniel mit.

Daniel hat im Spiel viel Phantasie, kann Regeln erfassen, merken und einhalten. Spielideen von anderen kann er aufnehmen und sein Spiel variieren. Er ist leicht ablenkbar und seine Konzentrationsfähigkeit ist abhängig vom Förderangebot, so dass sie zwischen 10 und 20 Minuten schwankt.

Daniel ist sehr offen, freundlich und kontaktfreudig, sucht sofort verbalen Kontakt zu Kindern und Erwachsenen. Um sich sicher zu fühlen, braucht Daniel einen festen Rahmen mit klarem und konsequentem Regelverhalten, ritualisierte Abläufe und feste Bezugspersonen.

Er will meist der „Spielbestimmer“ sein und nutzt dazu auch seine sprachliche Gewandtheit aus. Läuft etwas nicht nach seinen Wünschen, so wird er häufig respektlos und trotzig. Seine Frustrationstoleranz ist gering.

Daniel spricht viel und stellt viele Fragen, geht auch spontan auf fremde Erwachsene zu und unterhält sich mit ihnen. Er spricht dabei in grammatikalisch richtig aufgebauten Mehrwortsätzen. Aktiver und passiver Wortschatz sind ausgeprägt.

Auch Daniel gehört zur Gruppe der körper- und geistigbehinderten Kinder und wird nach dem Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte unterrichtet.

Über Daniels bisherige Schwimmerfahrungen kann ich leider keine Angaben machen, die Eltern waren nicht bereit, Auskunft zu geben.

7.3 Bemerkungen zu meinem praktischen Vorgehen

Der Zeitrahmen meines Besuchs beim Schwimmunterricht der beiden ersten Klassen an der Schule für Körperbehinderte erstreckt sich von Ende Januar bis Ende April. Dieser wird von den Faschingsferien und von den Osterferien unterbrochen. Meine Möglichkeiten innerhalb dieses Rahmens sind damit relativ begrenzt, zumal damit zu rechnen ist, dass die drei Schüler häufiger krank sein werden, bzw. durch längere Klinikaufenthalte nicht anwesend sind (vgl. Kapitel 6.1), so dass mein Vorgehen je nachdem in Einzel- oder Gruppenförderung abläuft. Dies bedeutet auch, dass ich innerhalb dieser kurzen Zeit keine großen Fortschritte erzielen kann, weshalb meine Ziele und Erwartungen nicht zu groß sein dürfen.

Eine Schwierigkeit ist die Ablenkung durch die anderen Schüler und Betreuungspersonen, die sich ebenfalls im Becken befinden. Damit sind die Bedingungen für eine konzentrierte Förderung nicht optimal. Auf die anderen Personen muss Rücksicht genommen werden, so dass Spiele und sonstige Aktivitäten nicht im gesamten Beckenbereich ablaufen können.

Zudem sind die Schüler nicht gewohnt, im Rahmen des Schwimmunterrichts „Programm“ zu haben. Bisher war der Schwimmunterricht so gestaltet, dass sich jeder Schüler mit unterschiedlichen Hilfsmitteln nach seinem Belieben im Wasser bewegen durfte, ohne dass es Vorgaben gab. Diese Umstellung kann zu Widerständen auf Seiten der Schüler führen.

Da ich nur mit drei Schülern arbeite, ist es kaum möglich, Gruppenspiele oder Staffeln als Organisationsformen zu wählen. Zudem kommen bei den drei Schülern zu ihrer Körperbehinderung auch kognitive Beeinträchtigungen hinzu. Komplizierte Regelspiele müssen deshalb vereinfacht werden, um keine Überforderung entstehen zu lassen und um die Freude beim Schwimmen und die eigentlichen Inhalte der Wassergewöhnung und Wasserbewältigung nicht in den Hintergrund zu rücken.

Um einen langsamen Kontaktaufbau zu gewährleisten (vor allem für Jonas, der sich fremden Personen gegenüber vorsichtig und reserviert verhält) habe ich mich dazu entschieden, die Schüler erst einmal vom Beckenrand aus in zwei Schwimmstunden zu beobachten (siehe Kapitel 7.4.1). Im Anschluss daran bin ich im Wasser mit dabei (vgl. Kapitel 7.4.2 bis 7.4.8), um in näherem Kontakt zu den Schülern zu stehen.

Beim Schwimmen mit den Schülern werde ich Elemente der Wassergewöhnung aufgreifen, gleichzeitig aber auch bereits Lernzielbereiche der Wasserbewältigung mit anbringen. Dabei will ich mich nicht strikt an ein Modell halten wie sie in Kapitel 6.3 dargestellt werden, sondern mich nach den Bedürfnissen und Interessen der Schüler richten. Die fünf Lernzielbereiche, die INNENMOSER darlegt (vgl. Kapitel 6.3.4) werden aber sicherlich einfließen. Allerdings werde ich mich bei der Reihenfolge ihrer „Bearbeitung“ nicht wie INNENMOSER anhand der Behinderungsformen festlegen, sondern je nach Situation und Entwicklung der Schüler entscheiden, was der nächste Schritt sein soll.

7.4 Die einzelnen Stunden

7.4.1 Erste Beobachtungen am 18. und 25.1.2008

Um einen Überblick zu ermöglichen, werden die Beobachtungen, die ich in den beiden Wochen gemacht habe, nach Schülern sortiert beschrieben. Eine Trennung der Beobachtungen nach den beiden Terminen erscheint mir hier unnötig.

Beobachtungen:

Jonas ist nur am 18.1. beim Schwimmunterricht anwesend, am 25.1. kann er wegen Krankheit nicht teilnehmen.

Beim Umkleiden und Duschen bin ich im Umkleideraum der Klasse 1a dabei, dies hat den Vorteil, dass *Jonas* die Gelegenheit bekommt, mich kennen zu lernen um sich so an mich zu gewöhnen, was für *Klaus* und *Daniel* nicht so bedeutend ist.

Der Ablauf in der Schwimmhalle ist *Jonas* vertraut. Obwohl *Jonas* in der Lage ist, beim An- und Ausziehen zu helfen, muss er immer wieder motiviert werden, weiterzumachen, was er des Öfteren mit „Nein“ kommentiert (vgl. Kapitel 7.2.1), so dass der Umgang mit ihm viel Geduld erfordert. Beim Duschen ist *Jonas* in der Lage, sich selbstständig am Unterkörper abzuspritzen, den Oberkörper und das Gesicht mit Wasser in Kontakt zu bekommen vermeidet er. Dies muss durch eine Lehrperson geschehen, worauf *Jonas* mit starkem Widerstand reagiert, zudem weicht er dem Wasserstrahl immer wieder aus.

Jonas bekommt gleich zu Beginn Schwimmflossen angezogen, so dass er mit diesen und mit einer Schwimmsprosse ausgestattet selbstständig im Wasser umherpaddelt. Dabei führt er mit den Beinen den Kraulbeinschlag aus, hat allerdings eine fast senkrechte Lage im Wasser. Die Hände umklammern das Hilfsmittel fest und ein Gleiten kommt nicht zustande. Der Klassenlehrer Herr W. sieht in den Schwimmflossen einen klaren Vorteil: Sie ermöglichen durch kleine Bewegungen großen Erfolg, so dass die Schüler relativ schnell Auf- und Vortriebserfahrungen machen können. So beschreibt dies auch LAUSE: „Durch die Flossen wird die Abdrucksfläche der Füße um ein Vielfaches erhöht, so dass selbst mit geringer Alternierungsfrequenz ein guter Vortrieb garantiert ist“ (LAUSE 1992a, S.21), „so können behinderte Kinder mit minimalen Beinbewegungen schon selbstständige Schwimmerfahrungen sammeln“ (RHEKER 1999, S.95).

Da Herr W. für *Jonas* zum Ziel gesetzt hat, die Hilfsmittel im Wasser weiter abzubauen, wechselt er für *Jonas* im Laufe der Schwimmstunden die Hilfsmittel mehrmals aus, so dass *Jonas* neben der Schwimmsprosse auch mit Hilfe eines

Schwimmbrettes, eines kleineren Schwimmbrettes und ganz ohne Hilfsmittel (außer den Schwimmflossen) im Wasser umherpaddelt. Jonas protestiert kaum, macht aber den Eindruck sich unwohl zu fühlen. So sucht er immer wieder die Treppe auf, als bräuchte er Pausen, um sich von der „Aufregung“ zu erholen.

Klaus ist am 18.1. wegen Krankheit nicht da, am 25.1. ist er anwesend.

Klaus trägt im Wasser Schwimmflügel, was seine Klassenlehrerin Frau S. befürwortet. Von sich aus bittet er um Flossen. Es scheint so, als sei ihm die Fortbewegung ohne die Fort- und Auftriebshilfen zu anstrengend.

Auf Wunsch von Herrn W. schwimmt Klaus im Folgenden ohne Schwimmflügel, dafür aber mit einer Schwimmsprosse. Diese Umstellung scheint Klaus keine Probleme zu bereiten, begeistert und angstfrei strampelt er weite Strecken durchs Becken. Nachdem Herr W. ihm die Schwimmsprosse allerdings durch ein Schwimmbrett ersetzt, scheint er zunehmend unsicherer zu werden. Seine Körperlage im Wasser ist eher verkrampft und senkrecht, nach Aufforderung von Herrn W. („Mach dich lang wie ein Baumstamm“) ist er aber in der Lage, seinen Körper weiter in Strecklage zu bringen, wobei keine vollständige Streckung erreicht wird. Nachdem ihm Herr W. auch dieses Hilfsmittel entfernt hat, so dass er nur noch Flossen trägt, fühlt sich Klaus sichtlich unwohl und hält den Kopf steif über Wasser. Als er das Gleichgewicht verliert und der Kopf unter Wasser gelangt, bekommt er Panik.

Daniel ist sowohl am 18. als auch am 25.1. beim Schwimmen anwesend. Auch Daniel trägt auf Wunsch seiner Klassenlehrerin Frau S. Schwimmflügel, in den beiden Schwimmstunden sogar durchgehend. Diese passive Auftriebshilfe verleiht Daniel so viel Sicherheit, dass er völlig angstfrei, beinahe wild durchs Wasser strampelt. Zwischendurch spielt er mit einem Wasserball und lässt sich in der Strömung treiben.

Wasserspritzer stören ihn nicht, teilweise produziert er durch wildes Plantschen auch selbst Spritzer. Außerdem springt er aus dem Sitzen vom Beckenrand in die Arme einer Betreuungsperson.

Zusammenfassung:

Alle drei Schüler sind bereits in der Lage, sich selbstständig und angstfrei im Wasser, auch im nicht-stehtiefen Wasser, zu bewegen. Während *Jonas* und *Klaus* dies bisher schon ohne passive Auftriebshilfen erlebt haben, hat *Daniel* bis jetzt nur die Erfahrung mit Schwimmflügeln gemacht.

DURLACH beschreibt diese Phase des „Sich bewegen im nicht-stehtiefen Wasser“ als Phase zwischen Wassergewöhnung und Wasserbewältigung. Er sieht es als Ziel dieser Phase, die „Wassersituation senso- vor allem aber psychomotorisch ohne Fremdhinweise zu bewältigen“ (DURLACH 1998, S.27). Es sei angebracht, anfangs sinnvolle Hilfsmittel wie Schwimmflossen, Schwimmsprossen, Schwimmbretter und Schwimmnudeln zu verwenden, passive Auftriebshilfen wie beispielsweise die Schwimmflügel lehnt er aber ab (vgl. ebd.). Der konsequente Abbau der Hilfsmittel „mit dem Ziel, irgendwann ohne ein Hilfsmittel diese Wassersituation „im Griff“ zu haben, soll langsam vollzogen werden.

Jonas und *Klaus* sind durch Impulse von Herrn W. gerade dabei, diese Phase zu erleben, indem ihnen immer wieder verschiedene Hilfsmittel angeboten werden. Wie sinnvoll es ist, sie zu „zwingen“, bereits ohne jegliches Hilfsmittel durchs Wasser zu paddeln, sei dahingestellt. Die beiden scheinen dabei relativ unsicher und ängstlich. Verstärkt wird dieses Verhalten durch die Tatsache, dass beide die Wassergewöhnung noch nicht ausreichend durchlaufen haben. *Jonas* weicht Wasserspritzern konsequent aus und *Klaus* gerät in Panik, wenn sein Kopf ungewollt mit Wasser in Berührung kommt.

Bei beiden scheint es angebracht, noch einmal verstärkt auf die Phase der Wassergewöhnung einzugehen und allmählich Anforderungen der Wasserbewältigung einzubauen. Das Paddeln mit verschiedenen Hilfsmitteln sollte nicht mehr ausschließlich Inhalt des Schwimmunterrichts sein.

Bei *Daniel* ist es schwieriger zu erfassen, auf welchem Stand er sich befindet, da er während der Beobachtungen immer Schwimmflügel trägt. Mit Flügeln bewegt er sich sicher und mutig im Wasser. Fraglich ist, wie er sich ohne sie verhält.

Hier scheint es auch angebracht, zunehmend gezielt Inhalte der Wasserbewältigung einzubringen, allerdings ohne passive Auftriebshilfen um ihn an das Wasser ohne diese „falsche Sicherheit“ zu gewöhnen. Dabei kann behutsames Vorgehen sehr wichtig werden, weil Daniel durch die Wegnahme der Schwimmflügel in seinem Vertrauen in das Wasser Rückschritte machen kann.

7.4.2 Schwimmen am 1.2.2008 mit Jonas und Klaus

Beobachtungen:

Daniel ist zu diesem Zeitpunkt für mehrere Wochen in einer Klinik und deshalb beim Schwimmen nicht anwesend.

Beide anwesenden Schüler paddeln zuerst mit Flossen an den Füßen und mit Hilfe eines Schwimmbrettes durchs Wasser.

Jonas sucht immer wieder die Treppe auf, um sich, wie es scheint, auszuruhen und in Sicherheit zu fühlen.

Klaus wird von Herrn W. angeregt, ein kleineres Schwimmbrett zu verwenden. Beim Wechsel von einem Schwimmbrett zum anderen befindet sich Klaus im nicht-stehetiefen Wasser, so dass er sich beim Wechseln an der Überlaufrinne festklammert. Das Loslassen der einen Hand, um das nächste Brett zu greifen, verunsichert ihn so sehr, dass er dies nicht alleine bewältigen kann. Erst durch Körperkontakt zu mir hat er den Mut, die Hand vom Beckenrand zu lösen.

Jonas wehrt sich zunächst vehement gegen jegliche Angebote von mir. Auf die Ermunterung seinen Mund bzw. sein Ohr auf die Wasseroberfläche zu legen („Schau mal, was mein Ohr kann!“) reagiert er mit „Nein“ und gibt mir zu verstehen, dass er in Ruhe gelassen werden will. *Klaus* dagegen freut sich, dass ich ihm meine Aufmerksamkeit schenke und ist begeistert dabei, seinen Mund aufs Wasser zu legen.

Auch das Angebot mit mir Ball zu spielen (ohne Flossen und mit den Füßen auf dem Beckenboden) nimmt er dankbar an. Immer wieder versuche ich, den Ball nicht direkt zu ihm zu werfen, so dass er kleine und später größere Distanzen zurücklegen muss, um an den Ball zu kommen. Auch den Vorschlag, doch mal zum Ball zu hüpfen, setzt er sofort um.

Jonas beobachtet unser Spiel eine Zeit lang und möchte später auch mitspielen. Er zieht freiwillig seine Flossen aus, um sich besser im stehetiefen Wasser fortbewegen zu können. Allerdings hat er große Schwierigkeiten, sich sicher im Wasser zu bewegen. Immer wieder sucht er Sicherheit, in dem er sich an mich klammert. Das Fortbewegen mit den Füßen auf dem Boden ist ihm fremd und macht ihn unsicher. Spritzern, die durch den Ball verursacht werden, weicht er geschickt aus.

Zusammenfassung:

Während *Klaus* sich sichtlich freut, dass sich jemand mit ihm beschäftigt, ist *Jonas* nicht dazu bereit, sich den Anforderungen zu stellen, die an ihn gerichtet werden. Für ihn ist es erst einmal wichtig, das Geschehen (Ballspiel) von der Ferne zu beobachten, bevor er sich darauf einlassen kann. Fühlt sich *Jonas* gedrängt, etwas leisten zu müssen, verweigert er sich. Trotzdem beobachtet er interessiert das Geschehen und kann sich dazu entschließen, sich zu beteiligen, wenn er ausreichend Zeit bekommt.

Für *Klaus* und auch für *Jonas* ist es eine ziemlich neue Erfahrung, sich im stehenden Wasser fortzubewegen, dabei das Gleichgewicht immer wieder suchen zu müssen, ohne dabei Halt gebende Hilfsmittel zur Verfügung zu haben. Während *Klaus* diese Aufgabe sehr schnell meistert, ist *Jonas* dabei recht unsicher. Durch Körperkontakt zu mir sucht er immer wieder Sicherheit.

Das Spiel mit dem Ball begeistert beide. Eventuell kann dies in verschiedenen Variationen immer wieder aufgegriffen werden.

Rückschlüsse auf das weitere Vorgehen:

Aufgrund der Tatsache, dass *Jonas* konsequent Wasserspritzern aus dem Weg geht und *Klaus* auch Berührung des Gesichts mit Wasser zu vermeiden versucht und wegen der großen Bedeutung des Tauchens für die Wasserbewältigung, wird dies einer der ersten Bereiche sein, den ich gemeinsam mit den Schülern angehen will. Zudem ist deutlich geworden, dass der Lernzielbereich „zielgerichtete Fortbewegung im Wasser“ noch nicht abgehakt werden kann und sicherlich in den nächsten Stunden wieder aufgegriffen werden sollte.

Inwieweit dies alles auch für *Daniel* zutrifft, kann zu diesem Zeitpunkt nicht gesagt werden. Dennoch vermute ich, dass auch er bisher außer dem Strampeln mit Schwimmflügeln wenig Bewegungserfahrungen im Wasser gemacht hat.

Am 8.2. sind Faschingsferien und damit kein Schwimmunterricht.

7.4.3 Schwimmen am 15.2. mit Jonas und Klaus

Beobachtungen:

Auch an diesem Termin ist *Daniel* leider nicht anwesend.

Bereits beim Duschen wird klar, dass *Jonas* mich schon ein wenig als Bezugsperson akzeptiert hat. Von sich aus duscht sich *Jonas* nur bis in Hüfthöhe und auch mein Zuspruch, doch auch mal den Bauch und die Schultern nass zu machen, ändert nichts an der Umsetzung. Dennoch ist es für *Jonas* in Ordnung, als ich das Duschen der Schultern übernehme, auch wenn er dies sichtlich unangenehm empfindet.

Ich habe vor, zuerst mit den Schülern etwas gemeinsam zu machen. Allerdings sollen maximal 20 Minuten von mir gefüllt werden, so dass noch ausreichend Zeit zum freien Spiel bleibt, in der keinerlei Anforderungen gestellt werden (vgl. Kapitel 6.1). *Klaus* hat sich allerdings von einer Lehrerin die Schwimmbrille ausgeliehen und es ist ihm ein Bedürfnis, diese Brille erst auszuprobieren, bevor er bereit ist, etwas mit mir zu machen. Wir vereinbaren, dass ich ihm nach 10 Minuten Bescheid gebe, damit wir dann anfangen können.

So paddelt *Klaus* mit Schwimmflossen, Schwimmsprosse und Taucherbrille durchs Wasser, wobei die Taucherbrille ihren eigentlichen Zweck nicht erfüllt, da *Klaus* seinen Kopf stets über der Wasseroberfläche hält.

Auch *Jonas* ist mit Schwimmflossen und Schwimmsprosse ausgestattet. Die Arme hat er beim Paddeln sehr stark an den Körper angewinkelt, so dass seine Haltung eher verkrampft wirkt.

Nach den vereinbarten 10 Minuten ist *Klaus* sofort bereit, Schwimmflossen und Taucherbrille auszuziehen und auch *Jonas* ist überraschender Weise sofort dabei.

- *Mit den Füßen Wasser spritzen* (vgl. RHEKER 1999, S.137): nebeneinander sitzen wir drei auf der Treppe und spritzen mit den Füßen Wasser. Allerdings fällt es beiden schwer, mit den Beinen diese Bewegung auszuführen. *Jonas* kann im Sitzen die Füße nicht bis in die Höhe der Wasseroberfläche bringen, so dass keine Spritzer erzeugt werden. Auf mein Angebot, auch mit den Händen auf das Wasser zu klatschen, gehen beide nur zögerlich ein. Sie weichen beide mit dem Gesicht den Wasserspritzern aus.
- *Andere nass spritzen* (vgl. RHEKER 1999, S.137): Ich stelle mich vor die beiden hin und erlaube ihnen, mich so stark wie sie können nass zu

spritzen. Anschließend biete ich den beiden an, auch so mutig wie ich zu sein, dies auszuprobieren. Während *Jonas* ganz klar ablehnt, wagt *Klaus*, sich nass spritzen zu lassen. Ein paar Wasserspritzer hält er aus, ohne sich das Gesicht mit der Hand abzuwischen. Schließlich wird es ihm zu viel.

- *Wassertreibball* (vgl. SOWA 1982, S.276): Dazu befinden wir uns im stehtiefen Wasser. Jeder Schüler bekommt von mir einen Tischtennisball, den er durch Wasserspritzer, auf die andere Beckenseite treiben soll. Dadurch entsteht eine kleine Wettkampfsituation, die *Klaus* ziemlich begeistert, wobei er *Jonas* ganz klar überlegen ist.

Klaus meistert diese Aufgabenstellung mit Spaß und ohne Probleme, so dass er von sich aus mehrere Bahnen auf diese Weise zurücklegt. *Jonas* ist dagegen sehr unsicher, vor allem was das Laufen durchs Wasser angeht. Immer wieder sucht er bei mir sicheren Halt. Auf der zweiten Bahn wird er dann mutiger, benötigt zwischendurch aber ab und zu meine Hand. Er erzeugt Wasserspritzer, kann einige Spritzer, die dabei sein Gesicht treffen, gut ertragen.

- *Tischtennisball pusten* (vgl. RHEKER 1999, S.138): Indem jeder einen Tischtennisball von einer Seite des Beckens auf die andere Seite pustet, sollen die Schüler unbewusst ihr Gesicht der Wasseroberfläche immer näher bringen. Auch hierfür befinden wir uns im stehtiefen Wasser. *Jonas* ist beim Laufen durchs Wasser immer noch unsicher, braucht aber nur selten meine Unterstützung. Beim Pusten hat er starke Probleme, da ihm der vollständige Mundschluss nicht gelingt. Dennoch bringt er sein Gesicht der Wasseroberfläche sehr nah und taucht sein Gesicht auf Aufforderung auch bis zur Nase ins Wasser, wobei ihm durch den geöffneten Mund, Wasser einströmt, was ihn nicht zu stören scheint. Auch *Klaus* hat mit dem Mundschluss ein wenig Schwierigkeiten. Das Laufen durchs Wasser bewältigt er dagegen ohne Unsicherheiten, hüpft teilweise sogar durchs Wasser. *Klaus* bringt ebenfalls sein Gesicht der Wasseroberfläche sehr nah und taucht sein Gesicht bis zur Nase ins Wasser.
- *Freies Spiel*: *Klaus* schlägt vor, Ball zu spielen. *Jonas* beteiligt sich ohne Zögern. Zuerst spielen wir mit einem kleinen Tischtennisball, anschließend mit einem Wasserball, der deutlich mehr Spritzer verursacht. *Jonas* bewegt sich etwas unsicher zum Ball hin, benötigt dabei auch immer wieder meine

Handführung, während *Klaus* sicher zum Ball kommt. Die wenigen Spritzer, die durch den Aufprall des Balles auf der Wasseroberfläche erzeugt werden, lassen beide zu.

Anschließend zeigt mir *Klaus* von sich aus, wie gut er bereits im Wasser hüpfen kann, was er beidbeinig ohne Schwierigkeiten wagt. Dies motiviert *Jonas* mir auch zu zeigen, was er schon kann. Er hüpfert ebenfalls, hält sich dabei allerdings erst mit beiden Händen später nur noch mit einer Hand an der Überlaufrinne fest. Im Folgenden entwickelt sich ein kleiner Wettkampf, bei dem beide ihre „Kunststücke“ zeigen. *Jonas* streckt, während er sich am Beckenrand festhält, ein Bein in die Höhe. Auch *Klaus* steht einbeinig im Wasser, läuft anschließend rückwärts durchs Wasser.

Zusammenfassung:

Sowohl *Klaus* als auch *Jonas* sind beide bereit, teilweise Angebote von mir anzunehmen. Selbst *Jonas* freut sich inzwischen, so viel Aufmerksamkeit zu bekommen und wehrt sich nicht mehr vollständig.

Spritzer stellen für beide noch ein Problem dar, auch wenn sie ihnen gegenüber schon unempfindlicher sind. Sie sind bereit, ihr Gesicht der Wasseroberfläche ziemlich nahe zu bringen, ohne dabei Angst zu haben. Probleme macht vor allem *Jonas* der vollständige Mundschluss, was beim Tauchen hinderlich werden kann. Beide sind bereits in der Lage, ihr Gesicht bis zur Nase ins Wasser zu tauchen.

Die Fortbewegung im Wasser ist für *Jonas* noch mit Unsicherheiten verbunden, den Körperkontakt zu mir braucht er zwischendurch immer wieder, um Sicherheit zu bekommen. *Klaus* bewegt sich völlig frei im Wasser und probiert von sich aus immer wieder neue Fortbewegungsmöglichkeiten aus.

Rückschlüsse auf das weitere Vorgehen:

Die Regelung, zuerst frei im Wasser zu plantschen und dann gemeinsam etwas zu machen hat den Vorteil, dass am Ende der Schwimmzeit die stark pflegebedürftigen Schüler bereits das Wasser verlassen, während wir noch im Wasser bleiben können. So gut es geht, werde ich diese Regelung konsequent beibehalten um einen festen Rahmen zu geben.

Ich denke, an den bisher thematisierten Bereichen sollte auch in den nächsten Stunden noch angeknüpft werden. Während für *Jonas* die bisherigen Teillernziele

noch ausreichen, kann mit *Klaus* vielleicht schon weiter im Bereich des Tauchens ausprobiert werden.

Inwieweit *Daniel* hier noch Übungsbedarf hat, kann ich im Moment nicht sagen.

Am 22.2. fällt der Schwimmunterricht aus, da die Partnerklasse einer Regelgrundschule zu Besuch bei den ersten Klassen ist.

7.4.4 Schwimmen am 29.2. mit Klaus

Beobachtungen:

Zu diesem Termin kann *Jonas* nicht anwesend sein, da die Lehr- und Unterrichtskräfte der Klasse 1a einen pädagogischen Tag veranstalten, so dass die Schüler dieser Klasse nicht anwesend sind. Auch *Daniel* ist an diesem Termin leider nicht da.

Klaus kleidet sich in der Umkleidekabine komplett selbstständig um. Ihm ist der Ablauf im Schwimmbad vollständig vertraut, so dass er kaum zum nächsten Schritt motiviert werden muss. Auch beim Duschen ist er weitgehend selbstständig, duscht sich selbst ab, allerdings nur bis zu den Schultern. Das Gesicht bedeckt er mit der Hand (vor allem die Augen) damit dies nicht mit Wasser in Berührung kommt.

Den Einstieg ins Wasser gestalten *Klaus* und ich, indem wir nebeneinander ins Wasser rutschen. Dabei klammert sich Klaus mit der einen Hand am Geländer, mit der anderen Hand an mir fest. Seinen Kopf hält er sehr hoch, so dass sein Gesicht nicht nass wird. Am Ende der Rutsche ist es schwierig wieder Boden unter den Füßen zu bekommen (auch für mich). Klaus klammert sich aus diesem Grund an mich und bekommt so Sicherheit.

- *Freies Spiel:* Wie bereits in der letzten Stunde bewegt sich *Klaus* zuerst frei im Wasser. Die Physiotherapeutin hat Klaus ein Paddel und die Schwimmbrille mitgebracht. Von beidem ist er sehr begeistert. Ich schlage Klaus vor, Boot zu fahren und lege ihm ein großes Schwimmbrett (rund, Durchmesser ca. 1m) aufs Wasser, auf dem er mal sitzt, mal liegt, mal kniet und dabei wild und begeistert mit seinen Paddel paddelt. Er gibt sich selbst den Namen „Captain Klaus“ und geht völlig in seinem Spiel auf, immer wieder fallen ihm neue Möglichkeiten ein, sich auf sein „Schiff“ zu setzen und sich fortzubewegen, er findet keine Ruhe und ist immer in Bewegung (vgl. Foto 4).



Foto 4: Klaus als „Captain Klaus“

Da *Klaus* nicht von dieser Freispielphase loszureißen ist und ich dies auch unangebracht finde, gehe ich auf sein Spiel ein und versuche, hier spielerisch Inhalte der Wasserbewältigung einzubringen:

- *Kopf aufs Wasser legen* (vgl. RHEKER 1999, S.139): *Klaus* liegt bäuchlings auf dem Brett, den Kopf hält er über den Brettrand hinaus. Ich frage *Klaus*, ob er als mutiger Captain auch den Mut hat, sein Gesicht aufs Wasser zu legen, um nach den Fischen zu schauen. Da *Klaus* die Schwimmbrille aufhat, macht ihm diese Aufgabe keinerlei Probleme. Er legt sein ganzes Gesicht sofort auf die Wasseroberfläche. Er wiederholt dies von sich aus immer wieder. Auch der Mundschluss macht ihm dabei keinerlei Probleme. Allerdings ist er nicht dazu zu bringen, die Schwimmbrille dabei abzunehmen. Diese scheint ihm so viel Sicherheit und damit Mut zu geben, dass er nicht bereit ist, darauf zu verzichten.
- *Ausatmen an der Wasseroberfläche* (vgl. RHEKER 1999, S.151): Gemeinsam blubbern wir Blasen ins Wasser. Auch dies macht *Klaus* mit Schwimmbrille über den Augen keine Schwierigkeiten. Später, als *Klaus* nicht mehr auf dem Brett liegt, blubbern wir ins Wasser und unterhalten uns so in der „Wassersprache“. *Klaus* ist dann bereit, die Schwimmbrille abzunehmen, versucht aber verkrampft, nur den Mund mit Wasser in Berührung zu bringen.

- „*Stürmische See*“: Um ihn herauszufordern, sein Gleichgewicht auf dem Brett immer wieder neu finden zu müssen, und um ihn Wasserspritzern auszusetzen, inszeniere ich einen Sturm auf hoher See. Dazu wackele ich sein Brett hin und her und spritze stark mit Wasser. Das Schaukeln des Brettes macht ihm überhaupt nichts aus, geschickt pendelt er sein Gleichgewicht immer wieder aus. Auch die Spitzer scheinen ihn wenig zu stören, allerdings trägt er die Schwimmbrille und ist nicht bereit, diese abzunehmen.
- *Sprung ins Wasser 1*: Klaus muss das Brett und das Paddel an einen anderen Schüler abgeben. Dazu springt er vom Brett in meine Arme, überstreckt dabei aber den Kopf so sehr stark nach hinten, dass kaum Spritzer sein Gesicht berühren.
- *Sprung ins Wasser 2*: Klaus beobachtet eine Lehrerin, die sich in einer Rinne unter Wasser am Beckenrand mit den Füßen verhakt, dann aufrichtet und ihren Körper anschließend nach hinten fallen lässt. Dies fasziniert Klaus sehr und er will dies auch versuchen. Allerdings verlässt ihn der Mut relativ schnell und er sieht von diesem Versuch ab.
- *Rutschen*: Immer wieder rutschen Klaus und ich nebeneinander ins Wasser. Dabei hält er sich später nicht mehr am Geländer fest, den Halt durch mich braucht er aber durchgehend (vgl. Foto 5).



Foto 5: Ins Wasser rutschen

- „*Lambada*“ (vgl. SOWA 1982c, S.246ff.): Dazu stelle ich mich mit dem Gesicht zum Beckenrand, strecke meinen Arm in Richtung Rand aus und fasse diesen mit meiner Hand. *Klaus* ist sofort von der Idee begeistert, unter meinem Arm zu „tauchen“. Ich halte meinen Arm in der Höhe, dass *Klaus* nur mit dem Kinn unter Wasser gehen muss um unten durch zu gelangen. Von Runde zu Runde verkleinere ich allerdings den Abstand zwischen meinem Arm und der Wasseroberfläche. *Klaus* ist begeistert, freut sich, wenn ich meinen Arm noch ein Stück tiefer nehme und er die Aufgabe trotzdem bewältigt (vgl. Foto 6). Letztendlich ist mein Arm so tief, dass *Klaus* seinen ganzen Kopf unter Wasser nehmen muss. Dies will er mehrmals wiederholen. Auch hier trägt *Klaus* wieder die Schwimmbrille, ein Abnehmen verweigert er vehement. Anschließend paddelt *Klaus* mit einer Schwimmsprosse (ohne Flossen) durchs Wasser. Auch hier will er versuchen, unter der Stange durch zu tauchen. Zu dieser Zeit befindet er sich im nicht-stehtiefen Wasser. Obwohl er keinen Bodenkontakt mit den Füßen hat, taucht er mit Schwimmbrille unter die Stange (vgl. Foto 7). Ein kompletter Durchgang unter der Stange scheitert nur deshalb, weil er seine Hände nicht von der Stange nehmen kann um umzugreifen, so dass er auf der gleichen Seite wieder auftaucht, auf der er abgetaucht ist.



Foto 6: „*Lambada*“ am Beckenrand



Foto 7: „*Lambada*“ in der Beckenmitte

- „*Gleiten durchs Wasser*“ (vgl. RHEKER 1999, S.175): Nachdem *Klaus* eine Weile ziellos durchs Wasser gepaddelt ist, biete ich ihm an, ihn durchs Wasser zu ziehen. Dazu soll er sich in Bauchlage lang machen. Dies lässt er nicht zu, so dass er sich nur in stark gebeugter Körperlage ziehen lässt.

- *Wettrennen* (vgl. RHEKER 1999, S.186): *Klaus* schlägt vor, wie wir bei unserem Wettrennen von der einen Seite des Beckens auf die andere Seite gelangen (im stehtiefen Wasser). Er schlägt vor, einfach durchs Wasser zu laufen. Seine Arme lässt *Klaus* im Wasser. Relativ schnell merkt er, dass ich ihm überlegen bin und bittet mich, langsam zu machen. Erst gegen Ende der Bahn, nimmt er seine Arme aus dem Wasser und rudert damit. Er hat erkannt, dass er so weniger Widerstand erzeugt und deshalb schneller ist.
- *Wasserschlacht unter der Dusche*: Unter der Dusche kommt es zu einer kleinen Wasserschlacht zwischen mir und Marco, einem Mitschüler von *Klaus*. Gegenseitig spritzen wir uns mit unserer Duschbrause nass. *Klaus* beobachtet dieses Geschehen mit ein wenig Abstand. Als ich auch einen Wasserstrahl in seine Richtung schicke, legt er schnell einen Waschlappen auf seine Augen, um kein Wasser in die Augen zu bekommen. Auch beim Haarewaschen legt *Klaus* ununterbrochen seinen Waschlappen auf die Augen.

Zusammenfassung:

Klaus ist sehr aktiv und voller Ideen, so dass es eigentlich überhaupt nicht nötig ist, ihm Spielangebote zu machen. Es bietet sich bei ihm an, auf sein Spiel einzugehen und dort immer wieder spielerisch Lerninhalte mit einzubauen („Mutiger Captain *Klaus*, zeig mir, was du schon kannst“ o.ä.). Dies ist dann gut möglich, wenn man mit ihm alleine ist, schwieriger ist dies zu gestalten, wenn mehrere Schüler anwesend sind. Die Einzelfördersituation hat mir hier ermöglicht, näheren Kontakt zu ihm zu bekommen und speziell auf seine Bedürfnisse einzugehen.

Trägt *Klaus* seine Schwimmbrille, dann ist er in der Lage, sein Gesicht auf die Wasseroberfläche zu legen und sogar seinen gesamten Kopf unter Wasser zu nehmen. Diese Schwimmbrille scheint ihm immense Sicherheit zu geben vor seiner starken Angst, Wasser in die Augen zu bekommen.

Das gezielte Atmen und der Mundschluss sind *Klaus* möglich, so dass er keine Schwierigkeiten dabei hat, den Mund unter Wasser zu nehmen und ins Wasser auszuatmen.

Durch das Wettrennen im Wasser hat Klaus sich bereits spielerisch mit dem Wasserwiderstand auseinandergesetzt und unbewusst erfahren, dass die Arme im Wasser ein Hindernis für schnelles Fortbewegen darstellen.

Rückschlüsse auf das weitere Vorgehen:

Laut Fragebogen, den ich Klaus Eltern ausgeteilt habe, trägt Klaus auch zuhause in der Badewanne eine Schwimmbrille. Deswegen ist fraglich, wie sinnvoll es ist, ihm diese Sicherheit zu nehmen. Meine Zeit in der Klasse ist begrenzt, ein Abgewöhnen der Brille würde sicherlich mehr Zeit benötigen. Zudem würde ich ihm durch das Wegnehmen der Brille viel Sicherheit und einen Teil seiner bereits erlernten Fähigkeiten nehmen, indem er nicht mehr in der Lage wäre, seinen Kopf unter Wasser zu nehmen.

Deswegen werde ich auch in Zukunft die Brille zulassen. Zuerst sollen andere Bereiche der Wasserbewältigung ausgebaut werden, um ihm mehr Sicherheit im Wasser zu geben.

7.4.5 Schwimmen am 7.3. mit Jonas, Klaus und Daniel

Beobachtungen:

An diesem Termin ist eine Kindergartengruppe des Waldkindergartens Markgröningen beim Schwimmen mit dabei. Durch die vielen Kinder herrscht reges Treiben im Wasser.

- *Freies Spiel:* Jonas paddelt mit einer Schwimmsprosse und Flossen an den Füßen durchs Wasser. Es ist ersichtlich, dass ihm der Trubel zu viel ist. Er ist überhaupt nicht dazu zu überreden, auf Angebote einzugehen, braucht seine Ruhe und Zeit, die Kinder zu beobachten.

Auch *Klaus* und *Daniel* paddeln eher ziellos und unsicher im Wasser umher. *Klaus* mit Schwimmflossen und Sprosse und *Daniel* mit Schwimmflügeln.

Ich biete *Daniel* an, ihm auch eine Schwimmsprosse und Flossen zu bringen, er lehnt ab, will seine Schwimmflügel anlassen. Erst später gelingt es mir, ihn dazu zu bewegen, mit nach vorne in den flachen Bereich zu kommen. Dort erreiche ich, dass er seine Schwimmflügel auszieht („da gehe ich doch unter“). Ich muss ihm versichern auf ihn aufzupassen.

- „*Lambada*“ (vgl. SOWA 1982c, S.246 und Kapitel 7.4.4): *Klaus* zeigt *Daniel* stolz, was er letzte Woche mit mir gemacht hat und versucht mehrmals unter meinem Arm durchzutauchen. Auch *Daniel* will dies versuchen. Er hat

keine Angst unterzutauchen. Daniel hat allerdings das Problem, dass er, bedingt durch seine Behinderung (spastische Hemiparese links und spastische Diparese), nur schwierig das Gleichgewicht halten kann. Immer wieder verliert er den Boden unter den Füßen und gerät mit dem Kopf unter Wasser, so dass ich ihn wieder auf die Füße stellen muss. Bei diesen „Unfällen“ bleibt Daniel allerdings ruhig und verliert dadurch auch keineswegs die Freude am Wasser. Auch später, wir laufen, hüpfen,...gemeinsam durchs Wasser, ist das immer wieder der Fall.

- *Ausatmen an der Wasseroberfläche* (vgl. RHEKER 1999, S.151 und Kapitel 7.4.4): *Klaus* zeigt Daniel, wie er an der Wasseroberfläche Blasen durch Ausatmen erzeugen kann, was *Daniel* problemlos nachmacht.
- *Auftrieb mit Spielgeräten unbewusst kennenlernen und die Erfahrungen verbalisieren* (vgl. LAUSE 1999, S.56): Mit einigen Spielgeräten (ein kleiner Eimer, verschiedene Bälle und Ringe aus Schaumstoff) experimentieren *Klaus* und *Daniel* im Wasser herum, drücken die Gegenstände unter Wasser und freuen sich, wenn diese wieder an die Wasseroberfläche kommen. *Daniel* verbalisiert seine Beobachtung („Der Eimer braucht viel länger bis er wieder an der Oberfläche ist, als der Tischtennisball“).
- *„Blumen gießen“* (vgl. RHEKER 1999, S.137): Wir gießen uns gegenseitig mit einer kleinen Gießkanne. Dabei hat *Klaus* die Schwimmbrille auf, womit ihm das Wasser im Gesicht keine Probleme macht. *Daniel* bittet darum, nicht zu stark gegossen zu werden, kann das viele Wasser im Gesicht dann aber gut aushalten.

Zusammenfassung:

Jonas hat mir deutlich zu verstehen gegeben, dass er aufgrund des Trubels lieber in Ruhe gelassen werden möchte. Dieses Bedürfnis respektiere ich.

Daniel und *Klaus* freuen sich, dass sich jemand mit ihnen beschäftigt, aber auch für sie sind die anderen Kinder zu viel und sie versuchen, ihnen aus dem Weg zu gehen.

Klaus knüpft begeistert an das vorige Mal an und zeigt Daniel stolz, was er sich schon traut. *Daniel* hat keinerlei Schwierigkeiten, dies zu übernehmen.

Zum ersten Mal, seit ich beim Schwimmen dabei bin, bewegt sich *Daniel* ohne Schwimmflügel im Wasser und ich denke, es sind für ihn die ersten Erfahrungen

der Fortbewegung im Wasser ohne passive Auftriebshilfe. Im stehtiefen Wasser hat er dabei keine Angst.

Klaus und *Daniel* sammeln beide mit Spielmaterialien Erfahrungen im Auftrieb, *Daniel* artikuliert diese bereits in ersten Ansätzen.

Rückschlüsse auf das weitere Vorgehen:

Aufgrund der vielen „Ausrutscher“ von *Daniel* und auch weil bei *Klaus* in dieser Hinsicht immer wieder Unsicherheiten zu beobachten sind, ist es wichtig, das Wiederfinden des sicheren Haltes zu thematisieren.

Für *Jonas* muss auf jeden Fall erst einmal der Bereich Tauchen weiter Thema sein.

Letztendlich ist es aber schwierig, im Vorhinein weitere Aussagen zum Vorgehen zu machen. Bereits die letzten Male hat sich herausgestellt, dass es wichtig ist, auf die aktuellen Bedürfnisse, Wünsche und Interessen der Schüler einzugehen. Da immer unsicher ist, welcher Schüler überhaupt anwesend ist, lässt sich kaum ein „Programm“ planen.

7.4.6 Schwimmen am 14.3. mit Jonas

Beobachtungen:

Klaus und *Daniel* sind beide nicht beim Schwimmunterricht dabei, da die Klassenlehrerin der Klasse 1b wegen Krankheit nicht ins Wasser kann.

Schon in der Umkleidekabine wird klar, dass der Umgang mit *Jonas* hauptsächlich Beziehungsarbeit ist. („Letztendlich gelingen oder scheitern Lernprozesse (...) daran, ob ein gewisses Sympathieverhältnis zwischen Körperbehindertem und Lehrer hergestellt werden kann (vgl. auch INNENMOSER 1991, S.126 und Kapitel 6.1).

Jonas weigert sich mit „Nein“, sich weiter umzuziehen und auch beim Duschen ist viel Geduld notwendig. Dies setzt sich im Schwimmbecken fort: *Jonas* will Flossen, lässt sich dann aber nicht helfen, diese anzuziehen, so dass er letzten Endes ohne Flossen durchs Wasser paddelt.

- „*Fang die Füße*“: *Jonas* paddelt mit der Schwimmsprosse mehrere Runden durchs Wasser. Um Kontakt zu ihm aufzunehmen, schwimme ich rückwärts mit dem Gesicht zu ihm vor ihm her und lasse meine Füße immer wieder vor ihm auftauchen. *Jonas* versucht begeistert diese zu fangen.

- *Atemübungen auf der Treppe* (vgl. RHEKER 1999, S.151): Wie schon mehrmals entzieht sich *Jonas* auch diesmal wieder dem Geschehen, in dem er auf die Treppe flüchtet. Ich beharre auf dem Kontakt zu ihm und setze mich neben ihn auf die Treppe. Gemeinsam versuchen wir, den Mund zu schließen und geschlossen aufs Wasser zu legen. Dabei wird wieder ersichtlich, wie schwer es *Jonas* fällt, den Mund vollständig zu schließen. Halb geöffnet legt er seinen Mund ins Wasser, das einströmende Wasser stört ihn nicht. Schnell entzieht sich *Jonas* wieder meinen Vorschlägen und beginnt von sich aus, mich nass zu spritzen. Ich gehe darauf ein und spritze ihn ebenfalls nass. Die Wasserspritzer im Gesicht stören ihn kaum.
- *Teile des Körpers auftreiben lassen* (vgl. RHEKER 1999, S.169): Während *Jonas* auf der Treppe sitzt, lässt er seine Füße an die Wasseroberfläche treiben (er knüpft damit eventuell an „Fang die Füße“ an). So macht er Auftriebserfahrungen mit Teilen seines Körpers. Immer wieder lässt er seine Füße auftreiben und freut sich mit lautem Lachen sie zu sehen.
- „*Drückball*“ (vgl. LAUSE 1999, S.57): Da *Jonas* nicht dazu zu bewegen ist, wieder ins Wasser zu kommen, versuche ich, an sein eigenes Handeln anzuknüpfen. Ich biete ihm einen Schwimmring und mehrere kleine Bälle und Ringe an und zeige ihm, wie man diese unter Wasser drücken und unter dem Schwimmring loslassen kann, so dass sie durch den Schwimmring nach oben hüpfen. *Jonas* hat zwar einige Schwierigkeiten, dies motorisch durchzuführen, entwickelt aber gemeinsam mit einem Mitschüler immer neue Ideen. Zum ersten Mal kann ich so auch beobachten, dass *Jonas* in ein gemeinsames Spiel mit einem Mitschüler involviert ist.

Zusammenfassung und Rückschlüsse auf das weitere Vorgehen:

Jonas ist in dieser Stunde auf einige meiner Angebote eingegangen. Er konnte Erfahrungen im Auftrieb eigener Körperteile und mit Spielmaterialien machen.

Wieder in der Umkleidekabine zeigt sich, dass sich das Beharren auf Kontakt zu *Jonas* auszahlt: Er scheint den Kontakt zu mir von sich aus zu suchen und umarmt mich zwischendurch. Diese Nähe zu anderen Personen konnte ich in den bisherigen Wochen noch nicht beobachten. Es freut mich, einen gewissen Zugang

zu Jonas gefunden zu haben. Ich denke, diese Beziehungsarbeit war für Jonas notwendig.

Allerdings wird in dieser Stunde auch klar, dass es bei Jonas nicht möglich ist, im Voraus zu planen, sondern dass an die individuelle Situation und sein eigenes Tun angeknüpft werden muss.

Am 21. und 28.3. sind Osterferien und damit kein Schwimmunterricht.

7.4.7 Schwimmen am 4.4. mit Jonas, Klaus und Daniel

Beobachtungen:

Obwohl alle drei Schüler anwesend sind, ist es mir nicht möglich, mit allen dreien gemeinsam etwas zu unternehmen. Da viele der anderen Schüler krank sind, sind mehr Betreuungspersonen als Schüler im Schwimmbad, so dass die anderen Betreuungspersonen sich immer wieder einen Schüler „schnappen“, um mit ihm etwas zu machen. Meine Rolle innerhalb dieses Schwimmunterrichts scheint nicht ganz klar zu sein.

Dennoch gelingt es mir, immer wieder den Kontakt zu einem der Schüler herzustellen bzw. Beobachtungen zu machen.

- „*Qualle*“ (vgl. LAUSE 1999, S.49): Da ich in den letzten Stunden einige Unsicherheiten beim Wiederfinden einer sicheren Standposition im stehenden Wasser beobachten konnte, soll über das Anhocken der Beine geübt werden, wie die Beine wieder auf den Boden gebracht werden. Zieht man die Beine an den Körper, ist es einfacher, sie anschließend in Richtung Boden zu bewegen. *Jonas* und *Klaus* haben beide eine Sprosse, mit der sie ohne Flossen durchs Wasser paddeln. Auch ich paddele neben ihnen. Wir machen uns alle drei erst ganz lang und ziehen uns dann wie eine Qualle zusammen. Dabei nehmen wir die Knie unter den Bauch. Anschließend stellen wir die Beine auf den Beckenboden. *Klaus* führt diese Bewegungen alleine durch. Bei *Jonas* führe ich die Beine.

Bei allen drei Schülern scheine ich das Interesse für das Tauchen geweckt zu haben:

- „*U-Boot*“ (vgl. RHEKER 1999, S.139): *Klaus* schlägt vor, zu tauchen und legt beim Paddeln mit Schwimmsprosse und Taucherbrille sein Gesicht aufs Wasser, erzeugt durch Ausatmen unter Wasser auch Wasserblasen. Allerdings ist er diesmal sehr darauf bedacht, seine Ohren nicht ins Wasser

zu tauchen („Ich bin an den Ohren sehr empfindlich“). Ich schlage ihm vor, „U-Boot“ zu spielen. Damit erhoffe ich mir, das Untertauchen des Kopfes unter Wasser bereits mit Bewegung verbinden zu können. Er soll sein Gesicht aufs Wasser legen und sich dabei am Beckenrand entlang ziehen. Mit Schwimmbrille hat er, wie auch die letzten Male, kein Problem, sein Gesicht aufs Wasser zu legen. Schwierigkeiten verursacht ihm die Motorik: Das Umgreifen der Hände an der Überlaufrinne ist für ihn kaum zu bewältigen.

- *„Ohr aufs Wasser“:* Auch *Jonas* möchte „tauchen“ und schlägt vor, das Ohr aufs Wasser zu legen. Diese „Übung“ habe ich in einigen der letzten Stunden mit ihm gemacht. Von sich aus möchte er dies wiederholen und nennt dies „tauchen“.
- *Tieftauchen:* *Daniel* möchte auch gerne tauchen. Eine Physiotherapeutin hat auch ihm eine Schwimmbrille mitgebracht. *Daniel* äußert den Wunsch, einen Ring vom Beckenboden nach oben zu holen. Da er Probleme hat, seinen Körper gegen den Auftrieb nach unten zu bewegen, führt die Physiotherapeutin seinen Körper nach unten und zieht ihn anschließend, nachdem er den Ring aufgehoben hat, wieder nach oben. *Daniel* ist begeistert und scheint dabei keinerlei Angst zu haben. Da er die Schwimmbrille trägt, kann er die Augen unter Wasser problemlos öffnen.
- *Passives Gleiten:* Ich ziehe *Jonas* an seiner Schwimmsprosse durchs Wasser. Dabei legt er sein Kinn auf die Sprosse, die Arme sind stark angewinkelt. Auf Aufforderung gelingt es *Jonas*, immer wieder seinen Körper zu strecken. Um ihm dies zu erleichtern, ziehe ich ihn gegen die Strömung durchs Wasser. *Jonas* genießt dieses Körpergefühl sichtlich.
- *Springen vom Beckenrand:* *Klaus* schlägt von sich aus vor, ins Wasser zu springen. Dazu setzt er sich an den Beckenrand und springt, in dem er mir beide Hände gibt, in meine Arme. Dies wiederholt er mehrmals. Den Vorschlag, nur eine meiner Hände zu nehmen, lehnt er entschieden ab.
- *Wasserschlacht:* Unter der Dusche spritzt ein Mitschüler *Jonas* mit der Duschbrause nass, woraufhin *Jonas* mit seinem Duschkopf zurückspritzt. Auch beim Haarewaschen ist *Jonas* gelassener als die vorigen Male. Er duscht sich selbst bis zu den Schultern ab.

Zusammenfassung:

Schwierigkeiten bereitet mir in diesem Schwimmunterricht meine eigene Rolle. Das Team der Betreuer setzt sich aus vielen Personen zusammen und es scheint nicht allen klar zu sein, dass ich mit den drei Schülern „arbeiten“ möchte. So muss ich immer wieder darum „kämpfen“, mit diesen Schülern etwas machen zu können.

Bei allen drei Jungs scheine ich das Interesse fürs Tauchen geweckt zu haben, allerdings verbinden sie alle Unterschiedliches damit. Für *Daniel* ist es kein Problem, wenn sein ganzer Körper unter Wasser ist, allerdings kann er diese zielgerichtete Bewegung nicht alleine durchführen, sondern muss unter Wasser „gedrückt“ werden.

Jonas ist gegenüber Wasserspritzern deutlich unempfindlicher geworden.

Klaus hat den Mut gezeigt, vom Beckenrand ins Wasser zu springen, was er zuvor nicht getan hat.

Rückschlüsse auf das weitere Vorgehen:

Im bisherigen Verlauf wurden alle Lernzielbereich der Wasserbewältigung in irgendeiner Weise angesprochen. Es ist für mich nun schwierig zu entscheiden, wie das weitere Vorgehen gestaltet werden soll. Sicherlich sollte aber gerade bei *Klaus* und *Daniel* an ihrem Interesse für das Tauchen angeknüpft werden. Auch das Springen, das *Klaus* für sich entdeckt hat, kann sicherlich weitere Motivation in ihm wecken. Im Bereich des Auftriebs können alle drei weitere Erfahrungen sammeln.

7.4.8 Schwimmen am 11.4. mit Jonas

Beobachtungen:

Klaus und *Daniel* sind nicht anwesend, da die Klassenlehrerin der Klasse 1b wegen Krankheit nicht am Schwimmunterricht teilnehmen kann.

Jonas paddelt wie immer zu Beginn der Stunde alleine mit Schwimmsprosse und Flossen durchs Wasser. Den Kraulbeinschlag führt er dabei inzwischen sicher und ohne großen Kraftaufwand durch.

- *Freies Spiel:* Insgesamt ist es schwer, Zugang zu *Jonas* zu bekommen, alleine durchs Becken zu paddeln reicht ihm völlig aus. Ich werfe ihm immer wieder einen großen Wasserball zu, verursache dabei absichtlich viele Spritzer. *Jonas* wendet seinen Kopf nicht ab, bedeckt auch nicht das

Gesicht mit seiner Hand. Er löst eine Hand von der Sprosse und stößt den Ball zu mir zurück.

- *Passives Gleiten in Bauchlage* (vgl. RHEKER 1999, S.175): Ich ziehe *Jonas* in Bauchlage durchs Wasser. Dabei hält er sich an der Sprosse fest, hat keinen Körperkontakt zu mir. Nach mehrmaliger Aufforderung, sich ganz lang zu machen, kann ich ihn mehrere Runden in gestreckter Lage ziehen, allerdings hält er seinen Kopf steif nach oben über Wasser. *Jonas* lässt nicht zu ohne Sprosse, dafür aber mit Körperkontakt, oder aber auch in Rückenlage gezogen zu werden. Die Sprosse und die vertraute Bauchlage scheinen *Jonas* Sicherheit zu geben, auf die er nicht verzichten kann.
- „*Schwimmen nur mit Flossen*“. Von sich aus legt *Jonas* seine Schwimmsprosse weg und will alleine durchs Wasser schwimmen. In fast senkrechter Körperlage paddelt er mit den Flossen durchs Wasser und schafft es, einige Meter zurückzulegen.
- „*Körperteile auftreiben lassen*“/„*Marionette*“ (vgl. RHEKER 1999, S.169): *Jonas* beschließt eine Pause zu machen („Ich mach Pause“) und setzt sich auf die Treppe. Da *Jonas* tatsächlich erledigt ist, gewähre ich ihm dies, animiere ihn aber nach kurzer Zeit dazu, mit mir auf der Treppe etwas zu machen. Gemeinsam lassen wir im Sitzen unsere Arme und Beine auftreiben (wie Marionetten), wobei *Jonas* sichtlich Freude hat.
- *Springen von der Treppe* (vgl. RHEKER 1999, S.159): Zum Abschluss springt *Jonas* mehrere Male von der zweiten Stufe der Treppe in meine Arme. Dabei scheint er kaum Unsicherheiten zu haben.

Beim anschließenden Duschen ist zu beobachten, dass *Jonas* inzwischen seinen Körper bis unter die Nase selbstständig abduscht.

Zusammenfassung:

Es wurde wieder klar ersichtlich, wie schwierig es sein kann, Zugang zu *Jonas* zu bekommen. Es ist nicht möglich, ihn zu etwas völlig Fremden zu bewegen, sondern es muss an sein Tun immer wieder angeknüpft und kleine Veränderungen eingebaut werden.

Jonas konnte in dieser Schwimmstunde weitere Erfahrungen mit dem passiven Gleiten sammeln und auch den Auftrieb am eigenen Körper spüren. Zudem hat *Jonas* Mut bewiesen und auf eigenen Wunsch kleine Sprünge gewagt.

7.5 Entwicklungsstand der Schüler

In diesem Kapitel wurde bewusst auf eine Checklist der Fähigkeiten zu Beginn und am Ende meiner Praxisphase verzichtet. Diese Art, die Entwicklungsfortschritte der Schüler darzustellen, würde sich zu stark an den Defiziten orientieren, da nur wenige kleine Fortschritte erzielt wurden. Deshalb soll hier der Entwicklungsstand der drei Schüler anhand der Lernzielbereiche in der Wassergewöhnung (vgl. Kapitel 3.3) und Wasserbewältigung (vgl. Kapitel 3.4) in Textform aufgezeigt werden.

Während sich **Jonas** zu Beginn lediglich den Unterkörper selbstständig abgeduscht hat, ist er am Ende in der Lage, sich bis zur Nase angstfrei und freiwillig zu duschen.

Im Bereich der *Fortbewegung im Wasser* ist es Jonas möglich, neben dem Paddeln mit Flossen weitere Erfahrungen zu machen. Im stehtiefen Wasser erreicht er beim Gehen immer mehr Sicherheit, so dass es ihm möglich ist, eine Querseite des Beckens selbstständig im Gehen zurückzulegen. Er entwickelt auch eigene Ideen für Bewegungen im Wasser („Kunststücke“).

Im Bereich des *Tauchens* hat Jonas keine Angst mehr, das Gesicht mit Wasser in Berührung zu bringen. Wasserspritzern weicht er nicht mehr konsequent aus. Er ist bereit, sein Gesicht bis zur Nase ins Wasser einzutauchen und ein Ohr auf die Wasseroberfläche zu legen. Probleme bereitet ihm im Bereich *Atmen* der Mundschluss, so dass gezieltes Ausatmen (Pusten) an der Wasseroberfläche nicht möglich ist.

Jonas konnte bereits erste Erfahrungen im Bereich *Springen* machen. Ohne Angst springt er von der zweiten Stufe ins Wasser, während er mit beiden Händen unterstützt wird. Mit Spielmaterial konnte er Erfahrungen mit dem *Auftrieb* sammeln. Auch an eigenen Körperteilen (Arme und Beine) hat er den Auftrieb bewusst erlebt. Beim passiven *Gleiten* in Bauchlage liegt sein Kopf zwar noch nicht auf der Wasseroberfläche, aber es ist ihm bereits möglich, seinen Körper in vollständige Streckung zu bringen.

Auch **Klaus** konnte Erfahrungen bei der *zielgerichteten Fortbewegung im Wasser* machen. Gehen und Hüpfen im stehtiefen Wasser sind für ihn ohne Unsicherheiten möglich. Durch bewussten Armeinsatz kann er den Wasserwiderstand herabsetzen.

Wasserspritzern weicht Klaus nicht mehr aus. Zudem ist er im Bereich *Tauchen* in der Lage, seinen Kopf vollständig ins Wasser einzutauchen. Allerdings gelingt ihm dies nur, wenn er eine Schwimmbrille trägt. Das Eintauchen der Augen ins Wasser bereitet ihm ansonsten Angst. In ersten Ansätzen ist es Klaus auch möglich, das Eintauchen des Kopfes mit Fortbewegung zu verbinden („U-Boot“).

Bewusstes Ein- und Ausatmen an der Wasseroberfläche bereiten ihm keinerlei Schwierigkeiten, so dass er im Bereich des *Atmens* bereits Wasserblasen erzeugen kann.

Klaus *springt* bereits aus dem Sitzen vom Beckenrand ins Wasser, benötigt dabei Hilfestellung mit beiden Händen.

Mit Spielmaterialien hat er im Bereich *Auftrieb* Erfahrungen gesammelt.

Beim *Gleiten* ist es Klaus noch nicht ganz möglich, seinen Körper in vollständige Streckung zu bringen.

Daniel war nur selten beim Schwimmunterricht anwesend, so dass er in dieser kurzen Zeit nur wenige Erfahrungen sammeln konnte. Zum ersten Mal bewegte er sich ohne Flügel im stehtiefen Wasser fort. Dabei hat er noch einige Unsicherheiten (verliert häufig den Boden unter den Füßen), lässt sich davon aber nicht entmutigen.

Im Bereich des *Tauchens* kann Daniel an sein bisheriges Können anknüpfen: Er taucht seinen gesamten Körper ins Wasser und macht mit Hilfe einer Betreuungsperson erste Erfahrungen im gezielten Tieftauchen.

Mit Spielgeräten experimentiert er im Bereich des *Auftriebes* und verbalisiert in Ansätzen seine Beobachtungen.

7.6 Reflexion des Praxisteils

Eine erste Schwierigkeit, auf die ich in meiner praktischen Tätigkeit gestoßen bin, war die Klärung meiner Rolle. Das Schwimmen in diesem Rahmen lief relativ spontan ab. Nachdem klar war, welche Schüler an diesem Tag anwesend sind, ordneten sich die Betreuungspersonen willkürlich den Schülern zu. Auch ich wurde in dieses Vorgehen mit einbezogen, so dass ich manches Mal ungewollt einem Kind zugeteilt wurde, dem ich beim Umziehen half und das ich auch im Wasser betreute. Es schien nicht dem gesamten Team klar zu sein, mit welcher Intention ich am Schwimmen teilnahm (um mit den drei Schülern Jonas, Klaus und Daniel zu „schwimmen“). Immer wieder kam es zudem vor, dass eine andere

Betreuungsperson sich einem der drei Schüler widmete. Leider konnte ich mich nicht mit der Bestimmtheit durchsetzen, wie es erforderlich gewesen wäre.

Andererseits wurden an mich sehr hohe Erwartungen gestellt, so dass mir indirekt immer wieder die Erwartung signalisiert wurde, dass die Schüler am Ende meiner Anwesenheit das Schwimmen erlernt haben. Sicherlich wurde dies dadurch verstärkt, dass in den Vorstellungen der Betreuungspersonen das Erlernen der Schwimmtechnik einen hohen Stellenwert einnimmt. Kenntnisse über modernere Methoden und dem Anfängerschwimmen als Phasen der Wassergewöhnung und Wasserbewältigung waren kaum vorhanden, so dass mein Vorgehen und mein Handeln mit den Schülern eher den Eindruck von bloßem „Spielen“ erweckte.

Gelegentlich entstand der Eindruck, dass das Schwimmen keinen hohen Stellenwert einnahm. Sicherlich ist der Aufwand eines solchen Schwimmunterrichtes enorm. Ein Großteil der Schüler benötigt beim Umkleiden Unterstützung, so dass vor, während und nach dem Schwimmen viel von den Betreuern gefordert wird und die Anforderungen nur bewältigt werden können, wenn diese körperlich fit sind. Auch eigene Erfahrungen mit dem Medium Wasser spielen im Umgang mit dem Schwimmunterricht eine Rolle. So hatte es manchmal den Anschein, dass Gelegenheiten den Schwimmunterricht nicht stattfinden zu lassen, gerne wahrgenommen wurden (vgl. z.B. Schwimmen am 29.2. und 14.3.) und spontan beschlossen wurde, eine ganze Klasse nicht am Schwimmen teilnehmen zu lassen.

So konnte im Voraus nie mit Sicherheit gesagt werden, welcher Schüler anwesend sein wird, zudem Schüler durch Krankheiten häufig unvorhergesehen nicht in die Schule kamen.

Von mir im Voraus geplantes Programm konnte aus diesem Grund häufig nicht durchgeführt werden. Stattdessen war es notwendig, spontan auf die neuen Rahmenbedingungen einzugehen.

Hinzu kommt, dass es wichtig war, die aktuellen Bedürfnisse der Schüler aufzugreifen, die sicherlich nicht planbar waren. Gerade Jonas konnte sich an einigen Tagen komplett dem Angebot entziehen, an anderen Tagen begeistert mitmachen. Auch die vielen Ideen von Klaus sollten aufgegriffen werden und so ihre Anerkennung finden.

Deshalb war es schwierig, im Vorhinein ein Vorgehen zu bestimmen, dass allen Eventualitäten und allen Schülerbedürfnissen gerecht werden konnte.

Aus diesem Grund wirkt mein Vorgehen im Nachhinein vielleicht weniger strukturiert als dies wünschenswert gewesen wäre. Gewiss entsteht an einigen Stellen der Eindruck, dass einige Bereiche zu schnell verlassen wurden oder andere Bereiche zu viel Zeit einnahmen.

Oft war es erforderlich, sich in der jeweiligen Situation spontan zu überlegen, wie an den Lernzielbereichen angeknüpft werden kann. Da dies meine ersten Erfahrungen im eigenen „Schwimmunterricht“ waren, fiel mir dieses ungeplante Handeln in vielen Situationen recht schwer und ich war unsicher.

Sicherlich gelingt dies mit mehr Erfahrung im Bereich Schwimmen immer besser. Mit zunehmender Sicherheit im Umgang mit den Schülern und mit einem reichen Fundus an Ideen kann definitiv besser auf unvorhergesehene Situationen eingegangen werden.

Trotz einiger Schwierigkeiten, die ich im Rahmen meiner praktischen Tätigkeit zu bewältigen hatte, war das Schwimmen eine Erfahrung, die ich nicht missen möchte. Der Umgang mit den Schülern hat mir großen Spaß gemacht und auch die Schüler waren mit Begeisterung dabei, begrüßten mich jedes Mal mit Freude und brachten eigenen Ideen mit ein. Nach und nach konnte ich einen Zugang zu allen drei Schülern finden und eine vertrauensvolle Beziehung zu ihnen aufbauen.

Der Zeitrahmen war, wie bereits anfangs erwähnt, begrenzt. In sieben Wochen sind keine großen Fortschritte zu erzielen, vor allem nicht dann, wenn die Teilnahme der Schüler innerhalb dieser Zeit sehr inkonstant ist. Mit Rückschritten und Stagnation ist dann zu rechnen. Dennoch konnten kleinere Fortschritte erzielt werden, die ich und auch die Schüler mit Stolz registrierten.

Wichtig war mir, den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich immer wieder neu auszuprobieren und den Spaß am Aufenthalt im Wasser zu entdecken bzw. nicht zu verlieren. Ich denke, dies ist mir gelungen.

8 Schlussbetrachtung

In vielfältigster Weise kann das Medium Wasser erschlossen werden und intensive Erfahrungen im und mit Wasser gemacht werden. Wasser kann dabei, wie in Kapitel 5 dargestellt,

- neue Umwelterfahrungen ermöglichen und damit zu einer „Umwelterweiterung“ beitragen,
- dem Kind neue Entwicklungsanstöße geben, da die Stimulation der Sinnesbereiche eine wichtige Rolle in der Gesamtentwicklung einnimmt,
- eine völlig neue Körperwahrnehmung möglich machen,
- Bewegungen möglich machen, die an Land nicht ablaufen könnten und somit gerade für Schüler mit einer Körperbehinderung eine Bereicherung der eingeschränkten Erfahrungsmöglichkeiten sein,
- durch selbstständige Bewegungen Selbstsicherheit vermitteln,
- neue Freizeitbereiche erschließen,
- die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen und damit soziale Erfahrungen möglich machen,
- positive Auswirkungen auf den menschlichen Mechanismus haben: anregen, entspannen und Sekundärschäden vermeiden.

Dies sind positive Auswirkungen des Wassers, die bereits durch den bloßen Aufenthalt im Wasser entstehen können.

Aufgrund motorischer, kognitiver oder emotionaler Einschränkungen können einige Kinder den letzten Schritt der sportartspezifischen Fertigkeiten nicht leisten. Jedoch, und dies sei noch mal betont, bedarf es keiner Schwimmtechnik, um die Bewegungswelt Wasser sicher zu beherrschen, auch wenn diese Ansicht noch in vielen Köpfen verankert zu sein scheint.

Für viele Kinder mit einer Körperbehinderung kann der Bereich der Wassergewöhnung Langzeitziel in ihrem Umgang mit dem Medium Wasser sein. Auch die Wasserbewältigung kann einen hohen Stellenwert einnehmen und einen eigenständigen Sinn haben ohne auf das Ziel „olympischer Schwimmstil“ vorzubereiten.

Intention dieser Arbeit war es, darzustellen, wie das Anfängerschwimmen gestaltet sein kann und mit welchen Besonderheiten und Schwierigkeiten im Bezug auf die Durchführung an einer Schule für Körperbehinderte zu rechnen ist.

Es ist sicher klar geworden, dass sich das Anfängerschwimmen mit Schülern mit einer Körperbehinderung im Aufbau nicht von dem nichtbehinderter Kinder unterscheidet.

Unterschiedliche Bedingungen stellen allerdings eine andere Ausgangssituation dar. So ist mit verschiedenen Voraussetzungen der Schüler in motorischer, kognitiver und emotionaler Hinsicht zu rechnen.

Durch Rahmenbedingungen wie räumliche Gegebenheiten, personelle Ausstattung und Fehlzeiten können Schwierigkeiten entstehen.

Die Orientierung am einzelnen Schüler muss gewiss, wie allgemein in der Sonderpädagogik, an erster Stelle stehen. Noch so gut ausgearbeitete Unterrichtssequenzen verlieren ihre Berechtigung, wenn sie nicht am Individuum ansetzen. Dies kann auch bedeuten, dass jeder Schüler andere Bedürfnisse und ein anderes Lerntempo hat, die es zu beachten gilt. Jeder Schüler kann sich somit auf einer anderen Stufe innerhalb eines Lernzielbereiches befinden.

Um dennoch gemeinsamen Unterricht zu gestalten und das „Miteinander“ in den Vordergrund der Bemühungen zu rücken, müssen auch immer wieder Möglichkeiten entstehen, zusammen an einem Lernziel zu „arbeiten“, eventuell auf unterschiedlichen Niveaustufen.

Auf die besonderen Bedürfnisse und Gefahren im Bezug auf die körperliche Behinderung ist auf jeden Fall Rücksicht zu nehmen. So kann jedem Schüler ermöglicht werden, an den besonderen Erfahrungen mit dem außergewöhnlichen Medium teilzunehmen.

Nicht zu vernachlässigen ist der Faktor Zeit. Es gilt nicht, das Anfängerschwimmen, im Besonderen die Wasserbewältigung, möglichst schnell zu durchlaufen. Die Wasserbewältigung kann unter Umständen, wie bereits oben erwähnt, einziges Ziel im Bewegungsraum Wasser bleiben und damit lebenslanger Inhalt sein. Diesen Bereich möglichst schnell zu verlassen bedeutet auch, dem Schüler weit reichende Erfahrungen zu nehmen.

Aufgrund der Orientierung am Individuum Schüler können keine pauschalen Aussagen getroffen werden, wie im Genauen die Wasserbewältigung ablaufen soll. Es gilt für den Lehrer, immer wieder die Balance zwischen Ansprüchen der Methodik und Bedürfnissen der Schüler zu finden. Dies ist ein Prozess, der nicht immer gelingen wird und viel Mut und Bereitschaft zur Wagnis erfordert.

Aufgabe der Betreuungspersonen ist es, dem körperbehinderten Schüler immer wieder die Möglichkeit zu geben, neue Aspekte des Wassers und der eigenen Körperlichkeit erfahrbar zu machen. Um dies zu ermöglichen, müssen sich auch die Betreuer sicher und freudvoll im und unter Wasser bewegen können. Erst dann lassen sich die Freude und der Spaß im Wasser auf die Schüler übertragen und damit schließlich die Lernfähigkeit dem Wasser gegenüber sichern.

Wird erreicht, das Wasser als angenehmen, angstfreien Ort zu gestalten, in dem gemeinsames Tun möglich ist und immer neue Ideen entwickelt werden können, dann wird auch ein Raum geschaffen, in dem sich Schüler und Lehrer gerne aufhalten. Dann können auch Aussagen entstehen wie die von Klaus:

„Ich will noch nicht gehen, ich möchte noch im Wasser bleiben!“

9 Literatur

- BARTL, A./BARTL M. (1991): Wasserspiele. Spaß in, an und mit dem nassen Element. München: Hugendubel Verlag
- BRACHT, K./HAHNE, F. (1999): Schwimmen mit Behinderten. Hannover: Neuer Start Verlag
- CHEREK, R. (1995): Wasser als ordnendes Element bei verhaltensauffälligen Kindern. In: Praxis der Psychomotorik. 20.Jg./Heft 2, S.105-109
- DIEDERLEY, H./ GALLINAT, H.J. (1994): Spielen(d) schwimmen lernen. Arbeitspapiere zur Unterrichtsfachberatung. Kronshagen
- DIENEROWITZ, J./SOWA, M. (1981): Möglichkeiten des Sports mit Cerebralparetikern und Geistigbehinderten in einem Sportverein, Teil 3. In: Behindertensport. Fachzeitschrift für den deutschen Behindertensport. 31.Jg./Heft 5, S.73-75
- DURLACH, F.-J. (1994): Spielen, Bewegen, Schwimmen. Handreichung zum Schwimmen mit Kindern im Vorschul- und Grundschulalter. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann
- DURLACH, F.-J. (1998): Erlebniswelt Wasser: Spielen, Gestalten, Schwimmen. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann
- EGGLI, U. (2002): Wassertropfen, Wellen und Wogen. In: Zusammen: Behinderte und nicht behinderte Menschen. 22.Jg./Heft 3, S.4-5
- FRANK, G. (1999): Das Kernelement „Antreiben“. In: Sportpädagogik. 23.Jg./Heft 5, S.43-45
- FROSTER, U. (2000): Steckbrief – Myotone Dystrophie: Klinik, Genetik, molekulare Diagnostik. In: Pädiatrie hautnah, Heft 11, 2000. Online: URL: http://www.paediatric-hautnah.de/archiv/2000/11/ph0011_462.pdf [Datum der Recherche: 17.4.2008]
- GILDENHARD, N. (1986): Vielseitiges Anfängerschwimmen in Schule und Verein. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Band 113. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, 2. erweiterte Auflage

- INNENMOSER, J. (1988): Schwimmspaß für Behinderte. Ein Leitfaden für Behinderte, Eltern und Betreuer. Bockenem: Fahnenmann Verlag, 2. erweiterte Auflage
- INNENMOSER, J. (1991): Schwimmen mit körperbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: Rusch, H./Größing, S.: Sport mit Körperbehinderten. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Band 198. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, S.108-147
- INNENMOSER, J. (1998): Schwimmen mit Behinderten. In: Kozel, J./Schmitz, J.: Gesund durch Schwimmen. Chancen, Risiken und Programme. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann
- JÄNEN, H. (1996a): Wasser- Grundlage für menschliches Leben und Lernen. In: Lernen konkret. 15.Jg./Heft 2, S.2-3
- JÄNEN, H. (1996b): Das Wasser und der menschliche Körper. In: Lernen konkret. 15.Jg./Heft 2, S.3-4
- JÄNEN, H. (1996c): Babyschwimmen. In: Lernen konkret. 15.Jg./Heft 2, S.4-6
- JÄNEN, H. (1996d): Die Bedeutung des Wassers für die sensorische und motorische Entwicklung des Menschen. In: Lernen konkret. 15.Jg./Heft 2, S.6-9
- JÄNEN, H. (1996e): Schwimmen- eine anregende Sportart. In: Lernen konkret. 15.Jg./Heft 2, S.9-12
- KIRSCH, G. (1996a): Methodik und Didaktik des Schwimmunterrichts. In: Lernen konkret. 15.Jg./Heft 2, S.13-17
- KIRSCH, G. (1996b): Springt er oder springt er nicht? In: Lernen konkret. 15.Jg./Heft 2, S.22
- KIRSCH, G. (1996c): Schwerstbehinderte im Wasser oder- Ich heiße Berni und habe heute Schwimmen. In: Lernen konkret. 15.Jg./Heft 2, S.25
- KNAPP, A. (1984): Schwimmtherapie oder psychomotorische Förderung durch Wasserbewegung. In: Sonderschulen in Baden-Württemberg. 17.Jg./Ausgabe 1, S.42-44
- KRÜGER, W. (1983): Die Schule für Körperbehinderte (Sonderschule). Bildungs- und Erziehungsstätte für das mehrfachbehinderte Kind. Veröffentlichte Dissertation. Dortmund

- KUCHLING, H. (1999): Taschenbuch der Physik. Leipzig: Carl Hanser Verlag
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2007): Bildungsplan für die Förderschule Baden-Württemberg 2007
- LANGE, A. (2005): Wassergewöhnung und Wasserbewältigung. Ein Thema nicht nur für Grundschüler. In: Sport-Praxis. 46.Jg./Heft 4, S.8-13
- LANGE, J./VOLCK, G. (1999): Schwimmen und Schwimmunterricht in der Schule. Problemlage und ein Lösungsansatz. In: Sportpädagogik. 23.Jg./Heft 5, S.16-25
- LAUSE, R. (1992a): Geistigbehinderte erlernen das Schwimmen. Ein Plädoyer für einen personendifferenzierten und lernzielorientierten Anfängerschwimmunterricht in der Lerngruppe. Dortmund: Verlag modernes Leben
- LAUSE, R. (1992b): Geistigbehinderte erleben das Wasser. Lernzielorientierte Wassergewöhnung bei Geistigbehinderten. Dortmund: Verlag modernes Leben
- LAUSE, R. (1999): Bewegen im Wasser. Konkrete Praxisvorschläge für den Schwimmunterricht in der Primarstufe. Dortmund: borgmann publishing
- LAUSE, R. (2000): Vielfältige Bewegungserziehung im Wasser. In: Sowa, M. (Hrsg.): „Das reißt uns vom Hocker!“ Lernwelten in Bewegung. Dortmund: Verlag modernes Leben, S.301-322
- LEYENDECKER, C. (2005): Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- LEYENDECKER, C. (2006): Geschädigter Körper – behindertes Selbst oder: „In erster Linie bin ich Mensch“. Eine Einführung zum Verständnis und ein systematischer Überblick zu Körperschädigung und Behinderungen. In: Kallenbach, K. (Hrsg.): Körperbehinderungen. Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen. Klinkhardt Verlag, 2. überarbeitete Auflage, S.13-57
- LORENZEN, H. (1970): Behinderte Schwimmen. Zur Biomechanik des Schwimmens bei körperlichen, geistigen und seelischen Schäden. Wuppertal: Hans Putty Verlag

- MERTENS, K. (1988): Zurück zur Natur. Das Wasser in der Entwicklungsförderung. Dortmund: Verlag modernes Leben
- MERTENS, K. (1999): Erfahrungen im Erlebnisraum Wasser – eine Grundlage für das Schwimmenlernen. In: Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 2: Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 228-247
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (1982): Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte, Lehrplanheft 5/1982
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2004a): Bildungsplan für die Grundschule, Lehrplanheft 1/2004
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2004b): Kinder und Jugendliche mit einer Körperbehinderung. Leitlinien zur schulischen Förderung.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (o.J.a): Schulkonzept der Schule für Körperbehinderte. Positionspapier zum Aufgabenfeld Bewegungsförderung
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG IN ZUSAMMENARBEIT MIT DEM LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG STUTTGART (o.J.b): Sonderschulen. Online: URL: www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Sos/index_html/view?searchterm=schule%20für%20körperbehinderte [Datum der Recherche:16.4.2008]
- NACHTMANN, W. (WS 2006/2007): Seminarunterlagen zu „Schädigungsformen an der Schule für Körperbehinderte“. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen, (unveröffentlichtes Manuskript)
- ORTMANN, M. (2006): Duchenne Muskeldystrophie. In: Kallenbach, K. (Hrsg.): Körperbehinderungen. Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen. Klinkhardt-Verlag, 2. überarbeitete Auflage, S.251-275

- REESE, W. (1998): Schwimmen als Fördermöglichkeit für Kinder mit geistiger Behinderung im außerschulischen Bereich (unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit). Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen
- RHEKER, U. (1999): Alle ins Wasser. Spielend Schwimmen - schwimmend spielen. Band 1: Spiel und Spaß für Anfänger. Aachen: Meyer & Meyer Verlag
- SCHWEITZER, M. (2002): Kinder mit einer geistigen Behinderung im Erfahrungs- und Bewegungsraum Wasser. In: Motorik. 25.Jg./Heft 2, S.59-68
- SOWA, M. (1982a): Schwimmen mit körperbehinderten Schülern, 1.Teil. In: Behindertensport: Fachzeitschrift für den deutschen Behindertensport. 31.Jg./Heft 8, S.162-164
- SOWA, M. (1982b): Schwimmen mit körperbehinderten Schülern, 2. Teil. In: Behindertensport: Fachzeitschrift für den deutschen Behindertensport. 31.Jg./Heft 9, S.185-190
- SOWA, M. (1982c): Schwimmen mit körperbehinderten Schülern, 4.Teil. In: Behindertensport: Fachzeitschrift für den deutschen Behindertensport. 31.Jg./Heft 11, S.245-254
- SOWA, M. (1982d): Schwimmen mit körperbehinderten Schülern, 5.Teil. In: Behindertensport: Fachzeitschrift für den deutschen Behindertensport. 31.Jg./Heft 12, S.274-277
- STAATSLNSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (Hrsg.) (1993): Die Schule für Körperbehinderte. Leitgedanken zu Erziehung, Unterricht und Förderung. München
- VÖLKER, K. (1983) : Fit durch Schwimmen. Mit Übungsanleitungen für Anfänger und Fortgeschrittene. Erlangen: perimed Fachbuch-Verlagsgesellschaft mbH
- VOLCK, G. (1977): Schwimmen mit körperbehinderten Kindern. In: Volck, G. (Hrsg.): Schwimmen in der Schule. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Band 109. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, S.156-168

- VOLCK, G. (2001): Schwimmen-Können vermitteln. In: Sport-Praxis. 42.Jg./Heft 3, S.52-56
- WEBER-WITT, H. (1994): Erlebnis Wasser. Therapeutische Übungen und Schwimmen. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag
- WEICHERT, W. (1995a): Wasser - das besondere Element. Wasserspiele (Teil 1). In: Zusammen: Behinderte und nicht behinderte Menschen. 15.Jg./Heft 5, S.30-31
- WEICHERT, W. (1995b): Wasser - das ganz besondere Element. Wasserspiele (Teil 3). In: Zusammen: Behinderte und nicht behinderte Menschen. 15.Jg./Heft 7, S.24-26

Anhang

Name Ihres Kindes:

Jonas

1) Hat Ihr Kind bereits mit der Kindergartengruppe das Schwimmbad besucht?

☐ Ja ☒ Nein *aber in der Frühförderung in Leunberg (Babyschwimmen)*

Wenn ja, wie lange und wie oft?

Jahre mal im Monat

2) Welche Erfahrungen hat Ihr Kind dort gemacht? Ist es gerne zum Schwimmen gegangen, war es eher ängstlich,...? *Nein, überhaupt nicht*

Er ging sehr gerne zum Babyschwimmen und hatte keine Angst

3) Wie wurde dort vorgegangen? Gab es Programm mit Spielen und Förderung oder hat sich Ihr Kind nach eigenem Belieben im Wasser bewegen können?

Es gab beides

4) Wurden dort Hilfsmittel (Schwimmflügel, Schwimmgürtel, Schwimnudeln, Schwimmbretter...) verwendet?

☒ Ja ☐ Nein

Wenn ja, welche?

Schwimmring, Schwimmklotchen

5) Macht Ihr Kind auch außerhalb des Schwimmunterrichts Erfahrungen mit Wasser?

☒ Ja ☐ Nein

Wenn ja, welche?

☒ Baden in der Badewanne

☒ Schwimmbadbesuche mit der Familie

☒ Sonstiges: *Dusche, im Sommer Plumpschbecken*

6) Wenn Sie „Baden in der Badewanne“ angekreuzt haben:

Wie oft badet Ihr Kind etwa in der Badewanne?

☒ wöchentlich mehrmals ☐ einmal in der Woche ☐ _____

Alleine oder mit Begleitung?

☒ Alleine ☐ mit Begleitung ☒ mit wem? kl. Bruder

Wie verhält sich Ihr Kind in der Badewanne? Ist es eher ängstlich und versucht keine Spritzer abzubekommen oder geht es problemlos mit dem Medium Wasser um, ...?

Haare waschen mag er gar nicht
Wasserspritzer im Gesicht mag er auch nicht (nur in der Wanne)

Verwendet Ihr Kind Spielzeug oder sonstige Materialien in der Wanne?

Wenn ja, welche? Becher, Spritztier, Badebilderbücher

7) Wenn Sie „Schwimmbadbesuche mit der Familie“ angekreuzt haben:

Wie oft besuchen Sie mit Ihrem Kind das Schwimmbad? ca. 4x im Jahr

Freut sich Ihr Kind auf diese Schwimmbadbesuche?

☒ Ja sehr ☐ etwas ☐ weniger ☐ nein

Wo hält sich Ihr Kind meistens auf?

☐ im Kinderplantschbecken

☒ im Nichtschwimmerbecken

☐ im Schwimmerbecken

☒ Rutschbahn

☒ Wellenbecken

Wie verhält es sich in den unterschiedlichen Becken? Ist es eher ängstlich, hat Angst vor Wasserspritzern und ist stark auf Sie angewiesen oder ist es völlig ungezwungen im Element Wasser und hat viel Freude?

> im Kinderplantschbecken:

> im Nichtschwimmerbecken:
gar nicht ängstlich

> im Schwimmerbecken:
gar nicht ängstlich

Schwimmt / Paddelt Ihr Kind mit oder ohne Ihre Hilfe durchs Wasser? Wie viel

Körperkontakt haben Sie während des Wasseraufenthaltes mit Ihrem Kind?

Joel bewegt sich im Nichtschw. Bereich völlig ohne Hilfe am liebsten mit Schwimmring. Joel sucht aber sehr oft den Körperkontakt.

Verwendet es Hilfsmittel wie Schwimmflügel, Schwimmnudeln,...?

☒ Ja ☐ Nein

Wenn ja, welche?

Schwimmring, Schwimmflügel

Was macht Ihr Kind im Wasser?

Spritzen, sich bewegen,

Hält sich Ihr Kind hauptsächlich mit Bodenkontakt (Füße auf dem Boden) im Wasser auf oder ohne?

☐ es hat die Füße immer auf dem Boden ☐ es hat die Füße oft auf dem Boden
☒ es hat die Füße selten auf dem Boden ☐ es hat die Füße nie auf dem Boden

Springt Ihr Kind vom Beckenrand ins Wasser?

☒ Ja ☐ Nein
Wenn man ihn auffängt

Taucht Ihr Kind seinen Kopf ins Wasser?

☐ Ja ☒ Nein

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben!

Name Ihres Kindes:

Klaus

1) Hat Ihr Kind bereits mit der Kindergartengruppe das Schwimmbad besucht?

☐ Ja ☒ Nein

Wenn ja, wie lange und wie oft?

Jahre mal im Monat

2) Welche Erfahrungen hat Ihr Kind dort gemacht? Ist es gerne zum Schwimmen gegangen, war es eher ängstlich, ...?

3) Wie wurde dort vorgegangen? Gab es Programm mit Spielen und Förderung oder hat sich Ihr Kind nach eigenem Belieben im Wasser bewegen können?

4) Wurden dort Hilfsmittel (Schwimmflügel, Schwimmgürtel, Schwimmnudeln, Schwimmbretter, ...) verwendet?

☐ Ja ☐ Nein

Wenn ja, welche?

5) Macht Ihr Kind auch außerhalb des Schwimmunterrichts Erfahrungen mit Wasser?

☒ Ja ☐ Nein

Wenn ja, welche?

☒ Baden in der Badewanne

☒ Schwimmbadbesuche mit der Familie

☐ Sonstiges:

6) Wenn Sie „Baden in der Badewanne“ angekreuzt haben:

Wie oft badet Ihr Kind etwa in der Badewanne?

☒ wöchentlich mehrmals ☐ einmal in der Woche ☐ _____

Alleine oder mit Begleitung?

☒ Alleine ☐ mit Begleitung ☐ mit wem? _____

mit Aufsicht

Wie verhält sich Ihr Kind in der Badewanne? Ist es eher ängstlich und versucht keine Spritzer abzubekommen oder geht es problemlos mit dem Medium Wasser um,...?

keine Ängste

man muß ihn bräusen, sonst steht das Bad „unter Wasser“

9

Verwendet Ihr Kind Spielzeug oder sonstige Materialien in der Wanne?

Wenn ja, welche?

schwimmbrille

Becher zum spielen

7) Wenn Sie „Schwimmbadbesuche mit der Familie“ angekreuzt haben:

Wie oft besuchen Sie mit Ihrem Kind das Schwimmbad?

leider viel zu selten in der Schulzeit,

aber in der Ferienzeit

Freut sich Ihr Kind auf diese Schwimmbadbesuche?

☒ Ja sehr ☐ etwas ☐ weniger ☐ nein

Wo hält sich Ihr Kind meistens auf?

☒ im Kinderplantschbecken

☒ im Nichtschwimmerbecken

☐ im Schwimmerbecken

Wie verhält es sich in den unterschiedlichen Becken? Ist es eher ängstlich, hat Angst vor Wasserspritzern und ist stark auf Sie angewiesen oder ist es völlig ungezwungen im Element Wasser und hat viel Freude?

> im Kinderplantschbecken:

*spielt mit Schöpfen, Bechern ... hat viel Spaß
Ich kann auf der Bank sitzen.*

> im Nichtschwimmerbecken:

*paddelt ohne Angst durchs Wasser, sucht keinen
Kontakt. Ich bin oft nur Beobachter.*

> im Schwimmerbecken:

:-)

Schwimmt / Paddelt Ihr Kind mit oder ohne Ihre Hilfe durchs Wasser? Wie viel Körperkontakt haben Sie während des Wasseraufenthaltes mit Ihrem Kind?

*benötigt keine Hilfe, möchte gern allein durchs
Wasser paddeln.*

Verwendet es Hilfsmittel wie Schwimmflügel, Schwimmnudeln,...?

☒ Ja

☐ Nein

Wenn ja, welche?

Schwimmflügel

Was macht Ihr Kind im Wasser?

*Er ist nur in Bewegung, strampelt mit den Beinen,
rudert mit den Armen.*

Hält sich Ihr Kind hauptsächlich mit Bodenkontakt (Füße auf dem Boden) im Wasser auf oder ohne?

☐ es hat die Füße immer auf dem Boden

☐ es hat die Füße oft auf dem Boden

☒ es hat die Füße selten auf dem Boden

☐ es hat die Füße nie auf dem Boden

Springt Ihr Kind vom Beckenrand ins Wasser?

☐ Ja

☒ Nein

*, aber er möchte gern und traut sich
dann doch nicht.*

Taucht Ihr Kind seinen Kopf ins Wasser?

☐ Ja

☒ Nein

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben!

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 30.4.2008